

La construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables

THÈSE

présentée à la Faculté des Lettres
de l'Université de Neuchâtel
pour obtenir le grade de docteur ès lettres

par

JEAN-LOUIS CHANCEREL



PETER LANG

Berne • Francfort/M. • Las Vegas

1978



La construction des systèmes de formation
par Unités Capitalisables



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41555009_0006

La construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables

THÈSE

présentée à la Faculté des Lettres
de l'Université de Neuchâtel
pour obtenir le grade de docteur ès lettres

par

JEAN-LOUIS CHANCEREL



PETER LANG

Berne • Francfort/M. • Las Vegas

1978

La Faculté des Lettres de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de MM. Eugène Egger, professeur à l'Université de Neuchâtel, Philippe Muller, professeur à l'Université de Neuchâtel et Yves Deforge, professeur à l'Université de Strasbourg autorise l'impression de la thèse présentée par M. Jean-Louis Chancerel, en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 30 juin 1977

Le doyen: R. Scheurer.



© Editions Peter Lang SA, Berne 1978
Successeur des Editions
Herbert Lang & Cie SA, Berne

Tous droits réservés. Réimpression ou reproduction interdite par
n'importe quel procédé, notamment par microfilm, xérographie,
microfiche, microcarte, offset, etc.

Impression: Lang Druck SA, Liebefeld/Berne

Remerciements à tous ceux qui m'ont aidé dans la rédaction et la présentation de cette thèse.

Remerciements à Messieurs EGGER E., directeur de thèse, MULLER Ph. et DEFORGE Y. pour leur aide précieuse et leurs conseils toujours pertinents.

"Ce qui fait la misère de l'homme
C'est toujours son opacité.
Pourrais-je enfin trouver la loi,
La transparence dans la somme:
Choisir ce qui n'est pas un choix?"

Jean Pierre BOUVET
Traversée 1974-1975
Les riches heures.

INTRODUCTION

Analysant les tendances de l'éducation en 1970, le rapporteur du Bureau International de l'Education écrivait:

"Les systèmes éducatifs étant censés satisfaire les besoins de développement dans chaque pays, il a fallu aussi concentrer l'attention sur la qualité de production de ces systèmes." (1)

Posant ainsi le problème de l'évaluation des systèmes éducatifs, il constate un gouffre entre "ce que la société attend des écoles et ce que les écoles produisent réellement". Il continue en se demandant si l'enseignement et les processus d'acquisition des connaissances et des savoir-faire sont bien adaptés à notre société. Il considère comme nécessaire de repenser les objectifs et les stratégies éducatives à la lumière d'une analyse des besoins. Rejoignant en ceci le Conseil de l'Europe et l'U.N.E.S.C.O., il conclut: "La seule réponse satisfaisante est peut-être celle qu'offre le concept d'Education Permanente." (1)

L'homme moderne est en effet tiraillé entre la nécessité de s'adapter à un monde qui change continuellement et cette tendance que FROMM (2) voit compromettre la liberté, le désir d'échapper aux responsabilités.

Cette ambiguïté se retrouve chez les travailleurs à la chaîne à qui on propose un enrichissement de leur travail et qui refusent, ayant peur d'un changement. Ces mêmes travailleurs, par ailleurs, se révoltent contre "le travail abrutissant". Il faut une "déqualification du travail" pour que les ouvriers de la métallurgie en Norvège réagissent et mettent en cause un système hérité de TAYLOR. FRAUHL pense, quant à lui, que la recherche par l'homme de la signification et des valeurs peut apporter à l'homme la tension plutôt que l'équilibre ... Et pourtant ce dont il a réellement besoin, ce n'est pas d'un état de moindre tension, mais plutôt d'un effort tenace vers un but digne de lui.

Cette quête d'un idéal, n'est-ce pas le combat que jeunes et adultes ont à mener dans une société qui apporte même l'inessentiel et va au-devant des besoins de chacun sans qu'il ait eu nécessairement le temps de les exprimer, voire quelque-fois d'en prendre conscience?

Le concept d'Education Permanente possède en lui-même les contradictions que nous venons d'esquisser: réponse aux changements et aux besoins de la société, il s'adresse à des individus pour qui le changement implique une "tension". Nous écrivions en 1973 (3): "Le concept d'Education Permanente est à la fois la manifestation d'un désir d'innovation dans les rapports des hommes avec les savoir-faire, les connaissances et leur vie quotidienne mais aussi un slogan cachant mal une crainte du changement immédiat par une projection idéalisante dans l'avenir. L'effort de réflexion des hommes politiques, des pédagogues, les revendications syndicales ou étudiantes aboutissent à une construction idéale qui ne peut s'investir au niveau des réalisations concrètes. Si l'Education Permanente n'est que cela, elle restera un de ces rêves de l'utopie sur lequel les universitaires aiment à se pencher".

L'Education Permanente doit se réaliser dans des expériences concrètes. Il lui faut une méthodologie. Ce travail n'est que la proposition d'une méthodologie par-

tant du concept d'Education Permanente, tenant compte à la fois de ses idéaux et de la réalité sociale dans laquelle nous sommes insérés. Notre réflexion, d'abord théorique, s'est concrétisée par la construction de systèmes de formation et a abouti à une méthodologie que nous croyons utile aux praticiens, mais aussi à tous ceux pour qui l'Education Permanente représente la solution d'un certain nombre de problèmes de notre temps. Cet outil a été mis à l'épreuve, il peut et doit s'adapter aux diverses situations rencontrées.

Cette idée d'Education Permanente qui se veut une réponse aux problèmes de formation de nos sociétés en transformation rapide a suscité de nombreuses réflexions. Il est à noter que ces réflexions ont souvent pris naissance dans des organismes comme le Conseil de l'Europe, l'O.C.D.E., l'U.N.E.S.C.O., le B.I.T., etc. ce qui montre que la réponse aux problèmes éducatifs de notre temps passe par la mise en commun et dépasse largement les pays ou même les institutions.

L'Education Permanente, ce refus d'une "société bloquée" et cette réconciliation par l'éducation des objectifs de chacun avec les objectifs de la société, est un projet ambitieux.

Pourquoi les Unités Capitalisables? (4)

Dans les textes sur "l'Education Permanente" on invoque les systèmes de formation par "Unités Capitalisables" comme la réponse à tous les problèmes liés à l'adaptation de la formation aux adultes. Elles ont pour premier objectif de permettre à toute personne ayant interrompu, pour des raisons diverses, une formation, de pouvoir la reprendre au niveau des acquisitions antérieures. Par ailleurs, elles doivent être définies en termes d'objectifs pédagogiques. Enfin ces unités peuvent être emboîtées en un système qui permette de capitaliser ces acquisitions.

Dans un document préparatoire pour le Symposium du Conseil de l'Europe organisé par la France au Touquet, on peut lire:

"L'enseignement technique et professionnel, confronté aux problèmes de notre époque et aux aspirations nouvelles des individus, soulève la question de l'organisation d'un système de formation et d'un mode de reconnaissance des acquisitions (diplômes) adapté à ces exigences et aspirations". (5)

Enfin la structuration des systèmes de formation en Unités Capitalisables devait permettre le passage des compétences acquises dans la théorie à leur application pratique, c'est-à-dire à l'insertion professionnelle. Basé sur la définition des savoir-faire et attitudes en termes d'objectifs, ce système a été conçu au départ comme un système de délivrance de titres professionnels, mais il apparaît de plus en plus comme une réponse aux préoccupations exprimées par les individus et aux nécessités découlant des nouvelles perspectives économiques et sociales, notamment la mobilité professionnelle volontaire et la promotion continue, par la participation plus active de chacun à la gestion de lui-même et de la société.

Lorsque le Conseil de l'Europe nous a demandé de préciser le concept de Qualification-Clé, nous pensions qu'il existait une méthodologie de construction des

Unités Capitalisables et que notre rôle consisterait essentiellement à y introduire ces Qualifications-Clés. Il a fallu vite nous rendre compte que, non seulement il n'y avait pas de méthodologie, mais que la notion d'Unité Capitalisable en était restée à des principes, certes intéressants comme le montrent les propositions faites dans le paragraphe précédent, mais cependant non structurés. S'il existait déjà certaines formations organisées selon les principes évoqués plus haut, il n'y avait rien au niveau théorique qui puisse être considéré comme une référence. L'analyse de ces formations (Baukastensystem, Unit credit, Unités Capitalisables de l'enseignement technique et professionnel français) ne nous avait pas permis de dégager une méthodologie généralisable.

Dans un rapport précédent (6) nous avons proposé une première méthodologie qui s'est précisée, affinée lors des expériences que nous avons pu mener dans ce domaine: construction du système de formation des enseignants spécialisés au Séminaire de l'Enseignement spécialisé du canton de Vaud et refonte de la formation des cadres infirmiers de la Croix-Rouge Suisse (Ecoles de Zurich et de Lausanne).

C'est en effet lors de ces expériences que nous avons pu vérifier la validité de nos propositions. La méthodologie que nous allons présenter s'est donc élaborée en trois temps:

1. Analyse et participation à un certain nombre d'expériences de formation des adultes que ce soit en France (Télé-Promotion-Rurale, Télé-Promotion-Cadre-Entreprise, etc...) ou en Suisse.
2. A la suite de la demande du Conseil de l'Europe, rédaction d'un rapport sur les Qualifications-Clés et la construction des Unités Capitalisables (1972-1973).
3. Expérience sur le terrain: Séminaire cantonal de l'Enseignement spécialisé du canton de Vaud et Ecole Suisse des Cadres infirmiers de la Croix-Rouge. (1973-74..)

Il est possible de présenter cela comme un mouvement dialectique entre Pratique et Théorie, la formulation n'intervenant qu'à un moment du processus. Ce texte ne représente donc que ce moment et lorsqu'on le lira, il sera peut-être déjà dépassé à l'intérieur des actions qu'il aura engendrées. C'est à chacun de s'approprier cette méthodologie afin qu'elle se transforme au travers des expériences. Par ailleurs ce texte ne présentera que la construction des systèmes de formation. Les problèmes rencontrés lors de la mise en place, de la formation, de la formation elle-même et de l'évaluation ne seront abordés que dans la mesure où ils contribuent à mieux comprendre la méthodologie de construction. Enfin nous nous limiterons aux systèmes de formation, c'est à dire à toute structure formelle d'acquisition des compétences.

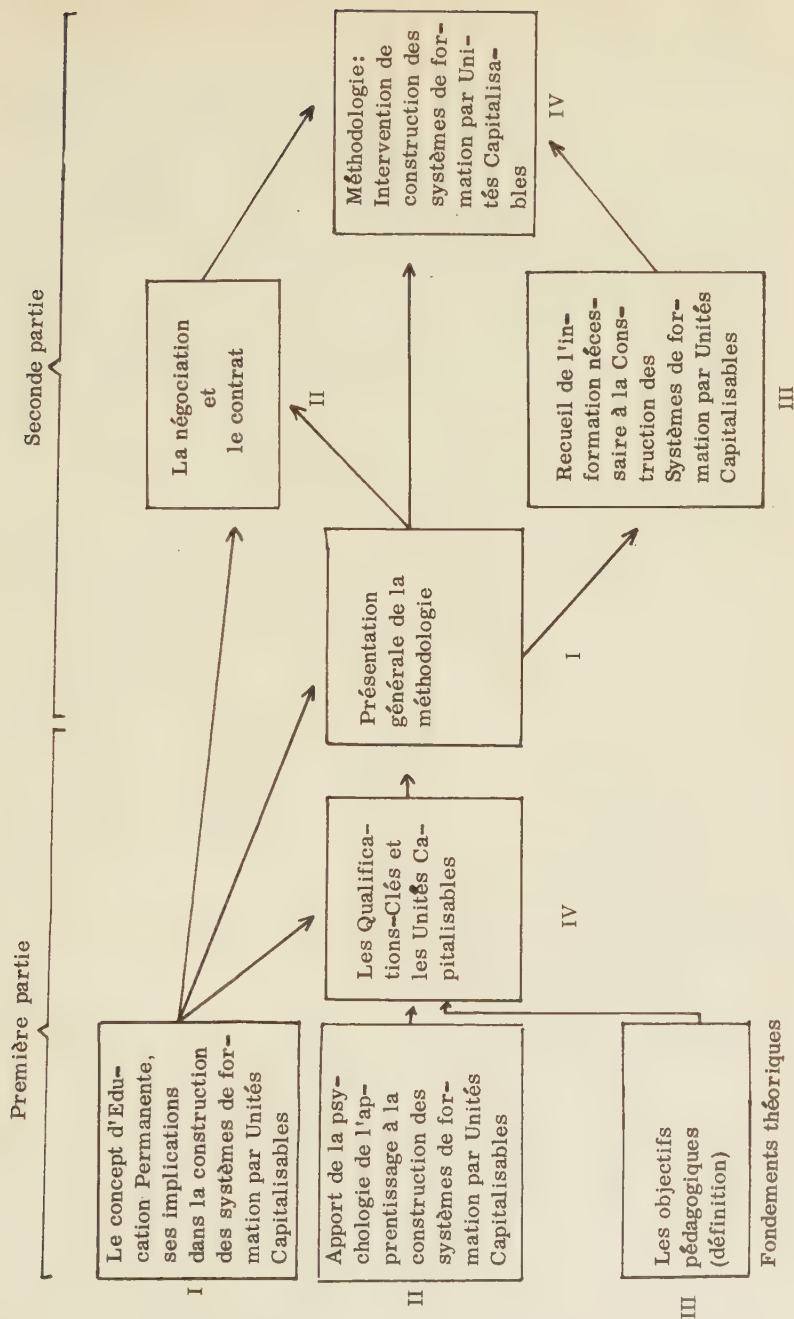
Plan de présentation de la méthodologie:

La présentation et l'illustration de la méthodologie se feront en deux temps. Dans un premier temps nous présenterons les fondements théoriques d'une telle proposition. Il nous a fallu faire un choix parmi tous les apports des sciences humaines. La construction des formations s'appuie en effet sur de nombreux travaux. La di-

mension de cet ouvrage ne nous permet pas d'entrer dans tous les détails. Notre première partie s'articulera autour de quatre axes. Le premier de ces axes concerne le concept de l'Education Permanente et ses implications pour la construction des systèmes de formation. Le second s'articule autour des recherches faites en psychologie de l'apprentissage. Le troisième, plus pédagogique, consistera en la présentation de la notion d'objectifs pédagogiques. Enfin nous résumerons les propositions que nous avons faites dans le rapport (7) pour le Conseil de l'Europe en 1973.

La seconde partie exposera en détail, au moyen d'exemples, la méthodologie de construction. Après une présentation générale du modèle, nous reviendrons sur trois aspects fondamentaux; la négociation, le recueil des données, l'intervention de construction des Unités Capitalisables elles-mêmes.

PLAN DE L'OUVRAGE



- 1) Bureau International de l'Education - Les Tendances de l'Education - Genève - B.I.E. - 1970 (p. 3.)
- 2) En ce qui concerne les auteurs cités, mais dont nous ne transcrivons pas les écrits, nous renvoyons à la bibliographie.
- 3) CHANCEREL J. L. - L'Université dans le système d'Education permanente - Rennes - A. E. E. R. S. - 1973 (p. 1)
- 4) Nous emploierons la notion d'Unité Capitalisable dans son sens général dans la première partie de ce texte. Nous en donnerons une définition personnelle en début de seconde partie.
- 5) ELIE A. - Etude sur l'incidence des Unités Capitalisables dans l'Enseignement Technique et Professionnel - Strasbourg. Conseil de l'Europe - CCC EST (75) 20 - 1975 p.4.
- 6) CHANCEREL J. L. et GONTHIER A. - Identification des Qualifications-Clés en vue de la Construction des Unités Capitalisables - Strasbourg - Conseil de l'Europe - 1975.
- 7) CHANCEREL J. L. et GONTHIER A. déjà cité.

PREMIERE PARTIE

LES FONDEMENTS THEORIQUES

(Education Permanente, Psychologie de l'Apprentissage, Objectifs
Pédagogiques, Qualifications-Clés)

LE CONCEPT D'EDUCATION PERMANENTE SES IMPLICATIONS DANS LA CONSTRUCTION DES SYSTEMES DE FORMATION PAR UNITES CAPITALISABLES

Nous l'avons vu dans l'introduction, l'Education Permanente se situe dans la ligne de réflexion des pionniers de l'éducation active et mutualiste. Elle place l'éducation dans une perspective sociale totale, au même titre que l'économie, la politique, etc... Elle intègre, au niveau d'une action sociale, les données de la psychologie, de la sociologie et de l'économie appliquées à l'éducation.

1.1. Egalité des chances et expression de soi-même.

Lors d'un colloque organisé en 1961 par l'O.C.D.E. sous le titre "Aptitude intellectuelle et Education", les participants se sont accordés sur le fait suivant: l'individu revendique la possibilité d'accéder au savoir.

Ce principe d'une éducation accessible à tous doit être rendu possible par des stratégies de formation différenciées, largement ouvertes à tous.

Le droit à l'éducation doit permettre à chacun d'atteindre "la pleine expression de soi-même" au niveau de la vie quotidienne, de pratiquer un métier dans "la plénitude de ses capacités de production", et d'exercer ses droits de citoyen: ainsi l'Education devient-elle source d'évolution sociale et culturelle. Avant de proposer une méthodologie de construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables, nous voudrions présenter certaines des implications théoriques et pratiques liées au concept de l'Education Permanente.

1.2. Ecole et Permanence de l'Education

L'émergence du concept de permanence en l'éducation atteste, dans notre société, l'existence de besoins spécifiques s'exprimant sur deux niveaux différents: l'un, que l'on peut mettre en évidence par l'analyse du système éducatif (l'école), est celui de l'actualité, l'autre est celui de l'utopie.

SCHWARTZ en décrit les aspects essentiels. L'école ne suffit plus à la compréhension d'un environnement constamment et rapidement changeant qui exige dès lors une éducation dépassant le temps de la scolarité. SCHWARTZ place délibérément l'éducation permanente au niveau des moyens d'une adaptation continue de l'individu au type de société et à l'environnement dans lesquels il se trouve, et où l'école ne parvient plus comme auparavant à donner à l'individu le langage

nécessaire à une activité de toute l'existence. Un recyclage constant et suivant l'évolution des connaissances ou des structures sociales permet seul d'acquérir et de renouveler les connaissances, savoir-faire et attitudes. Il est évident aussi que certaines acquisitions nécessitent une maturation ou des expériences qui ne peuvent entrer dans le cadre d'une scolarité obligatoire, aussi longue soit-elle. Ainsi la compréhension critique de la culture, dans la mesure où celle-ci se reconstruit à chaque moment, ne peut, elle, être définitive. Cette compréhension n'est-elle pas la base même de l'exercice de la démocratie?

1.3. Education Permanente et Besoins de Formation

Dans le cadre de l'Education Permanente, les besoins de formation s'expriment de deux points de vue: celui du producteur-utilisateur (responsabilité, activité économique) et celui de l'acteur (responsabilité politique). Comme la scolarité obligatoire et gratuite l'avait été, l'Education Permanente est aussi fille de la démocratie. Elle témoigne d'une prise de conscience selon laquelle chacun peut et doit jouer un rôle dans la définition des structures et des fonctionnements de la société qui l'entoure.

JANNE (1), avec un certain optimisme, écrit: "Le développement des procédures et des instruments d'une éducation appropriée aux hommes qui ont terminé leurs études d'âge scolaire, constitue un facteur de mutation fondamental du système de l'éducation actuelle dans son ensemble."

Et plus loin: "La structuration de l'éducation des adultes, ses buts, ses méthodes, son climat, ses exigences fonctionnelles, provoquent la mutation radicale du système scolaire actuel (y compris l'Université) en transformant de proche en proche à leur image les structures traditionnelles".

MOBERG voit, lui, trois éléments dans le développement de la Formation Permanente:

C'est tout d'abord l'accroissement de la diversification industrielle et l'accélération du progrès technologique, qui rendent nécessaire une meilleure adaptation que ne peut donner le système scolaire actuel.

Par ailleurs, il existe un décalage de plus en plus grand entre le niveau de qualification des jeunes et celui de leurs aînés: il faut donc donner à ces derniers les moyens permanents de combler leurs lacunes.

Enfin, l'accroissement du revenu national et la réduction de la durée du travail devraient donner à chacun la possibilité, comme le loisir, d'analyser et de changer sa situation personnelle. (Il faut noter que souvent la formation post-scolaire se trouve réduite à adapter l'homme à son travail).

A côté d'une conception centrée sur les besoins sociaux issus des transformations technologiques et économiques et qui assignent à l'éducation des buts nouveaux, on peut aussi concevoir une Education permanente centrée sur l'individu,

sur son enrichissement culturel et sur la prise de conscience de ses aspirations et de ses besoins propres.

1.4. Formation professionnelle et formation générale

Lors de la révolution industrielle, l'accent a été mis sur la préparation de l'individu à l'exercice d'une profession. L'époque contemporaine insiste beaucoup plus sur l'aspect global de la formation en y incluant le développement de la personne. Le concept d'Education Permanente qui en résulte implique bien l'individu dans sa dimension professionnelle, mais aussi dans sa vie sociale et familiale, ses loisirs, etc... Le développement de l'individu touchera ainsi toutes les activités de sa vie quotidienne. L'éducation réalise la démocratisation des études (qui implique bien sûr une série d'apprentissages de base communs), mais aussi la possibilité d'admettre des différences. Le curriculum d'un individu ne serait plus calqué sur un modèle rigide, mais comporterait, au fur et à mesure des acquisitions, "des plages de différences". Cette conception pose en d'autres termes le problème de l'orientation scolaire et professionnelle.

En conséquence, un système d'éducation permanente ne reproduira pas nécessairement le système éducatif antérieur (dont l'école est la principale manifestation, en temps que réalité et en tant que modèle) où les contenus et l'organisation de l'enseignement sont linéaires et hiérarchisés. Par exemple, l'obtention de certains diplômes est nécessaire à la réussite sociale; sans baccalauréat ou un équivalent, on n'entre pas à l'Université; sans un diplôme sanctionnant les connaissances, on ne peut accéder à certaines professions manuelles.

Car le danger de scolariser l'Education Permanente existe. Le modèle scolaire est une des stratégies possibles, mais non la seule, ni la plus efficace.

L'analyse des formations offertes aux adultes, que ce soit dans les entreprises ou dans les institutions culturelles, montre qu'elles ne sont, dans la majorité des cas, qu'une copie du système scolaire.

Vouloir éviter ce danger implique une nouvelle méthodologie de construction des systèmes de formation.

1.5. Principes des systèmes de formation dans une perspective d'Education Permanente.

L'analyse des textes et la pratique de l'éducation des adultes nous ont ainsi amené à dégager, pour toute formation qui se veut rattachée au principe de l'Education permanente, les cinq caractéristiques suivantes: elle sera participative; elle rompra avec la règle des trois unités; elle partira des besoins socio-politiques et des aspirations de chacun; elle s'ajustera en fonction des résultats et des changements; elle est un instrument de changement social.

permettant ainsi le développement individuel dans le cadre d'un développement communautaire.

Ces cinq caractéristiques sont les fondements théoriques de la méthode de construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables. Pour cette raison, nous les analyserons maintenant plus à fond.

1.5.1. Une formation participative

Les nouveaux procédés de communication, offrent de nombreux objets d'investissement (au sens psychanalytique du terme) suscitant besoins et aspirations. Le savoir (connaissance, savoir-faire, savoir-être) s'inscrit parmi ces nouveaux objets d'investissement. Il permet en effet d'accéder à des pouvoirs sociaux. Un sentiment de frustration est donc lié à l'impossibilité de l'acquérir.

Or, savoir et participation se conditionnent mutuellement. Le savoir permet la participation. Par là-même, il doit pouvoir être acquis dans une structure où la participation existe. La participation est inscrite dans la nature même de l'apprentissage (2) qui est individuel et suppose l'intérêt actif du sujet. C'est dans l'assimilation du réel et l'accommodation au réel que s'effectue l'acquisition des compétences, lesquelles permettront d'agir sur le réel.

Ainsi la meilleure organisation des contenus appartient au "s'éduquant" (3): des études sur le travail avaient déjà mis en question l'efficacité d'organisations extérieures au sujet telles que les préconisait TAYLOR. En Roumanie, par exemple, ZAPAN, BOTEZ et CRISTIANI ont montré notamment que les meilleures tisserandes pratiquaient une planification de leur tâche. ARCHANGELI constata la supériorité des ouvriers qui travaillent selon un plan souple, sur ceux qui travaillent selon un plan rigide.

La participation est inscrite aussi dans l'expression des groupes sociaux et dans la recherche de leur identité, source d'une culture authentique, opposée à une "culture mosaïque" qui, comme l'écrit MOLES, se réduit à une communication à sens unique sans action de retour, et où l'attitude passive du consommateur inhibe la faculté "créatrice". Elle est inscrite enfin dans le développement communautaire que représentent les développements individuels dans leur interaction. Ainsi l'éducation ne sera plus la source de la "reproduction de la structure sociale", mais un moyen d'interpénétration entre les diverses classes sociales à travers la participation de chacune des parties prenantes (4).

Lors d'un colloque du Conseil de l'Europe (Norvège, mai 1975) les chercheurs et les hommes politiques présents ont réfléchi, sur le problème de l'autogestion pédagogique, condition de la réalisation de l'Education Permanente. Il faut noter au préalable que l'autogestion est une forme de pouvoir économique, social et politique, dans laquelle l'éducation vient s'inscrire.

L'autogestion au niveau social et, par conséquent au niveau pédagogique est l'utopie de l'Education Permanente: la société globale installera ce nouveau type

de relation à travers une évolution progressive des structures de pouvoir entre les personnes, tout d'abord dans le processus éducatif et, ensuite d'une manière plus générale, dans les relations de production.

Dans les systèmes éducatifs, nous discernerons une évolution en quatre étapes: le pouvoir appartient tout d'abord essentiellement à la fonction de distribution du savoir, c'est-à-dire à l'enseignant, au formateur et à l'instance technique de décision, qui définissent à la fois les objectifs, les rôles et les moyens de l'éducation. La scolarisation, en donnant ce pouvoir à l'école qui le délègue au formateur, est la manifestation organisationnelle de ce type de pouvoir.

Une seconde étape est une étape d'information: le pouvoir informe toutes les parties (élèves, parents, société globale etc.) sur ses objectifs et sur les moyens à disposition pour les atteindre. De nombreux efforts sont faits actuellement en ce sens, et c'est une condition nécessaire, sinon suffisante, pour pouvoir prétendre se situer à l'intérieur d'un processus d'Education Permanente.

La troisième étape est celle de la cogestion, où toutes les parties sont considérées comme parties prenantes dans le processus éducatif et participent à la définition des rôles, des objectifs et des moyens. C'est à ce niveau que se situe la méthodologie que nous présentons dans les pages qui vont suivre (5).

Le dernier niveau sera celui de l'autogestion où l'individu, groupe, communauté, gèrent eux-mêmes leur propre développement par des stratégies qu'ils définissent.

La participation, depuis le niveau élémentaire de l'information jusqu'à l'autogestion finale, est donc nécessaire dans la construction des systèmes de formation basés sur le concept d'Education Permanente. En particulier, la méthodologie que nous allons présenter ne saurait être utilisée s'il n'existe pas dans l'institution, au minimum, une politique d'information.

1.5.2. Rupture avec la règle des trois unités

Tout d'abord l'unité de lieu: l'école ne doit plus être le lieu unique de l'action, car, dans certains cas, elle n'offre pas les conditions favorables à l'acquisition des savoir-faire et des attitudes et ceci même pendant la scolarité. On a parlé "d'école parallèle". Voudrait-on dire par là que ce qui est appris hors de l'école doit être négligé dans la formation? On peut craindre que ce soit l'école qui ne rencontre pas la vie ...

L'unité de temps ne limite pas non plus la définition d'une éducation sérieuse (par exemple de 3 à 30 ans). Celle-ci doit être possible à tout moment de la vie d'un individu, pas seulement dans les textes de loi, mais pratiquement, en vue de tout recyclage, de toute réorientation ou acquisition de capacités permettant un développement personnel et de nouvelles possibilités d'investissement social. Jusqu'ici, les quatre périodes que sont l'enfance, l'éducation, le travail et la retraite sont successives. Pourquoi ne pas admettre qu'elles seraient mé-

langées et, qu'à la limite, on donnerait à chacun le droit les mélanger comme il le souhaite?

A un âge donné, les programmes sont les mêmes pour tous, quelles que soient les aptitudes et les motivations des élèves. Tous doivent se trouver au même niveau au même moment. Par ailleurs, la recherche pédagogique a tenté de mettre en place des méthodes d'acquisition efficaces (méthodes d'apprentissage de la lecture, par exemple). Certains pédagogues, FREINET, entre autre, avaient cependant déjà relativisé cette identité de niveau pour tous, en se centrant essentiellement sur l'élève. La classe n'est plus aussi monolithique, quant aux acquisitions, dans une structure à niveaux. Cependant le plus grand apport dans la relativisation de cette unité d'action nous paraît être l'application des objectifs pédagogiques. Grâce, tout d'abord aux travaux de BLOOM, grâce à la diffusion de cette notion notamment à partir du livre de MAGER, on a pu parvenir à une définition des programmes en termes d'objectifs sans pour cela que les stratégies soient précisées. La définition des objectifs pédagogiques sera un des aspects importants de l'Unité Capitalisable.

Il s'agit là d'une réelle individualisation de l'enseignement. Alors que celle-ci était souvent comprise comme une interaction duelle maître-élève (ou bien dans le cas de l'enseignement programmé, élève-contenu) l'appropriation par l'élève de ses moyens de formation est alors possible; pour reprendre NATANSON. "l'acte d'apprendre appartient à celui qui apprend" (6). C'est le passage de la notion d'éduqué à la notion de "s'éduquant" des auteurs canadiens francophones, notion impliquant la participation et aussi l'autonomie de l'élève.

Nous avons donc été amené à distinguer Unité Capitalisable et Unité de Formation: l'Unité de Formation serait le ou les moyens pour atteindre les objectifs d'une Unité Capitalisable. (Notons à ce propos que si, en toute rigueur, le résultat final ne dépend pas du mode d'acquisition, il existe malgré tout certaines interactions entre mode d'appropriation d'un savoir-faire et fixation de ce savoir-faire). D'autre part, nous reconnaissons que la formation à un savoir-faire n'est complète qu'après manifestation de ce savoir-faire à l'intérieur de relations de production. Cette dimension importante de l'apprentissage a été souvent méconnue par l'école, laquelle apporte des connaissances qui parfois ne sont jamais mises en oeuvre, ou bien ne sont utilisées et donc fixées que beaucoup plus tard.

Cette rupture avec la règle des trois unités est la rupture avec la scolarisation de la formation. Elle suppose une organisation nouvelle des programmes, un élargissement à la vie entière, des lieux et des temps d'acquisition: c'est ce que devrait permettre un système de formation par Unités Capitalisables.

1. 5. 3. La base des besoins socio-politiques et des aspirations de chacun

Un système de formation dans un cadre d'Education Permanente doit tenir compte de deux types de besoins: les demandes sociales et les besoins individuels. Lors-

qu'on privilégie un des deux aspects, on arrive dans le premier cas à des programmes scolaires rigides et à une sélection visant, trop exclusivement, à fournir à la société les personnes formées dont elle a besoin, dans le second cas on risque de voir ces acquisitions non-actualisées. Il y a risque d'inadéquation du système éducatif aux demandes sociales et risques d'insatisfaction des individus devant l'impossibilité d'utiliser leurs compétences.

Il est donc nécessaire de concevoir, pour un système de formation, une technique de construction où puissent s'exprimer à la fois les demandes sociales et les aspirations individuelles. Ce ne peut être qu'une construction participative impliquant chacune des parties prenantes, et assez souple dans ses stratégies pour que chacun puisse s'y adapter en fonction de son niveau de départ, de ses aspirations, de ses compétences, de l'utilisation des savoir-faire, connaissances et attitudes acquises, du temps qu'il a à disposition ... ce qui représente autant de variables individuelles.

1.5.4. L'ajustement en fonction des résultats et des changements

La caractéristique première d'un système scolaire est sa stabilité. S'engager dans une réforme de l'enseignement primaire est une aventure complexe et lourde qui ne peut être renouvelée souvent. Un système de formation dans le cadre de l'éducation permanente aura nécessairement aussi une certaine stabilité, mais il doit pouvoir s'adapter sans heurts aux résultats obtenus et aux changements qui se produisent sans cesse dans notre société en complète mutation. Cela suppose une évaluation continue des changements dans la société et une adaptation des contenus, méthodes et organisations à ces changements. Il faut donc mettre à l'intérieur même du système les structures permettant l'adaptation et le changement.

1.5.5. Un instrument de changement social

Un système de formation a souvent pour résultat la reproduction du système social; BOURDIEU et PASSERON l'ont fort bien montré dans leurs ouvrages. Dans le cadre de l'Education Permanente, un système de formation doit conserver cette fonction d'adaptation, mais aussi y ajouter un facteur de changement social. Ce dernier ne doit pas appartenir à un petit nombre ou à des "notables de la pédagogie", mais à toutes les parties prenantes, qui doivent définir clairement les axes de transformation des structures sociales, ainsi que les critères explicites permettant à chacun de se rendre compte des changements réels: un développement individuel dans le cadre d'un développement communautaire.

Ce pourrait être en résumé l'objectif de l'éducation permanente: ne pas écraser l'individu au nom de l'efficacité dans les structures d'une planification rigide, technocratique et bureaucratique; ne pas être seulement un "spontanéisme"

naïf. Le développement de la personnalité se fait dans la relation, de plus en plus adaptée au réel, à travers le dépassement de l'angoisse engendrée par cette relation. Il n'y a de société que dans la mesure où il existe un certain consensus et des objectifs fixés en commun, même si les stratégies pour les atteindre diffèrent.

Le concept d'Education Permanente implique un nouveau type de société; il implique aussi un nouveau type d'homme.

A chaque société et à chaque type d'homme, a correspondu un style d'éducation: l'éducation du citoyen de Sparte était différente de celle du citoyen d'Athènes, et la formation de "l'honnête homme" du XVIIème siècle, différente de celle du gentleman anglais.

Progressivement, grâce à la formation, doivent s'instaurer de nouvelles relations sociales qui permettront des changements sociaux. Ce qui caractérise l'éducation permanente, c'est la valorisation du changement au détriment de la stabilité. Tout système de formation qui s'en inspire doit en tenir compte.

Notes au chapitre I

- 1) JANNE H. - Education Permanente, facteur de mutation. Education permanente. Conseil de l'Europe. 1970 (p. 15-16)
- 2) voir chapitre 2, première partie.
- 3) Nous utilisons ici le terme des pédagogues canadiens francophones. Dans ce terme est contenue la dimension de participation.
- 4) Bien que cette thèse soit de plus en plus discutée, nous continuons à penser que l'éducation "au sens large du terme" reste un moyen efficace de promouvoir la mobilité sociale.
- 5) Ceci montre bien le caractère provisoire de cette méthodologie dans la mesure où elle est liée à un niveau de participation, la cogestion.
- 6) NATANSON "Les éducateurs à l'épreuve" - Esprit No. spécial 1968 (p. 27)

CHAPITRE II

APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE A LA CONSTRUCTION DES SYSTEMES DE FORMATION PAR UNITES CAPITALISABLES

Notre méthodologie s'est élaborée à partir de certains résultats de la psychologie de l'apprentissage. D'autres résultats de la psychologie (notamment les psychologies cognitive et génétique) ont pu être pris en compte, cependant leur présentation n'ajoute rien à la compréhension du modèle de construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables.

Il nous faut, avant tout, revenir d'abord sur l'hypothèse de MERTENS (1) qui est à l'origine de nos travaux.

Cet auteur (sociologue de l'emploi) partait de la notion de Qualifications-Clés qu'il définissait ainsi: "Ce sont des connaissances théoriques et pratiques et des capacités qui procurent, non pas un accès direct et limité à certaines activités pratiques disparates, mais plutôt l'aptitude:

- a) à occuper un grand nombre de positions et de fonctions représentant, à un moment donné pour l'intéressé, des fonctions acceptables,
- b) à faire face aux modifications successives (et le plus souvent imprévisibles) qui interviennent au cours d'une vie, dans les exigences professionnelles".

Il demandait à un psychologue d'étayer cette notion par les résultats des recherches faites dans le domaine de l'apprentissage, afin que ces Qualifications-Clés identifiées soient à la base des systèmes de formation.

Cela allait à l'encontre de beaucoup de spécialistes de la formation qui, comme LAROCHE, pensaient que les théories de l'apprentissage ne pouvaient être que de peu d'utilité aux formateurs et aux éducateurs. A ce sujet LAROCHE (2) écrivait:

"les formateurs et les éducateurs semblent attendre beaucoup des théories de l'apprentissage élaborées en laboratoire par les psychologues qui se réclament de la méthode expérimentale. Leur espoir est d'autant plus vif qu'en général ils n'ont de ces théories qu'une connaissance vague et fragmentaire. C'est pourquoi l'objectif que nous poursuivrons sera de démystifier ce qu'il y a d'illusoire dans une telle attente".

2.1. Qu'est-ce qu'apprendre?

Cependant, si dans les grandes lignes ce qu'avance LAROCHE est justifié en l'état actuel des connaissances sur l'apprentissage, tout un secteur de la pédagogie a largement utilisé les résultats acquis.

C'est le cas notamment de l'enseignement programmé. S'il est vrai que la psychologie de l'apprentissage a du mal à sortir des laboratoires, à expérimenter sur l'adulte en formation, à rechercher les mécanismes d'acquisition des habitudes, une psychologie éducative se développe, qui a des frontières beaucoup moins claires, mais qui peut utiliser les résultats de la biologie, de l'épistémologie génétique et de la sociologie. On peut reformuler cette situation par le transfert d'accent de l'apprentissage aux circonstances dans lesquelles on apprend.

Pour caractériser l'acte d'apprendre, KLAUSMEIER et GOODWIN proposent la séquence suivante:

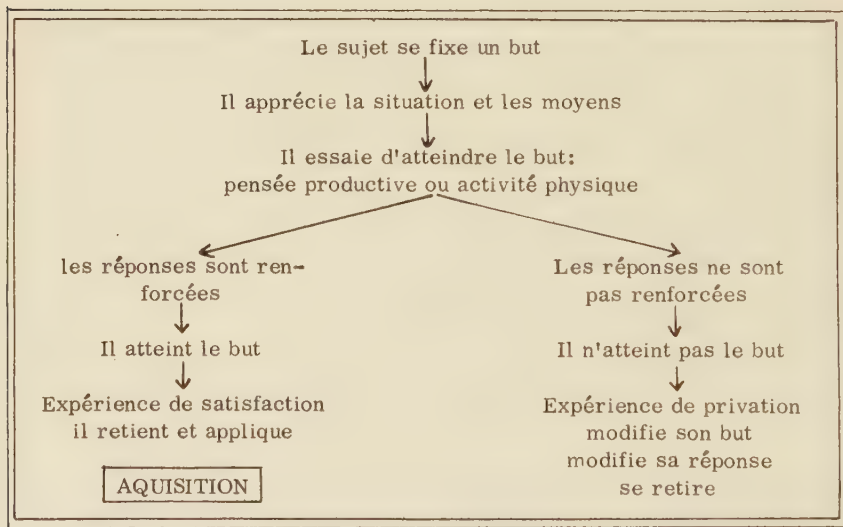


Fig. 1. Processus d'apprentissages
d'après Klausmeier et Goodwin (p. 4)
Learning and Human Abilities

L'acte d'apprendre, non seulement est individuel, mais suppose que le sujet se fixe un objectif. Il faut donc que l'étudiant puisse le faire ou pour le moins

qu'il sache où on veut l'amener. La participation est incluse dans le processus de l'apprentissage. Pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé, le sujet est dans une situation donnée et a des moyens à disposition, d'où la nécessité de les définir; il connaît ainsi les possibilités qui lui sont offertes. On peut noter, dans l'acte d'apprendre, la même distinction que nous avons présentée dans le chapitre précédent entre les objectifs (Unités Capitalisables) et les stratégies (Unités de Formation). Par ailleurs apprendre suppose une activité du sujet; la mise en oeuvre des moyens aboutit à une action sur le réel, action physique ou activité symbolique. Cette action, réponse à une situation et à un stimulus (l'objectif), doit être renforcé. Cela veut dire qu'elle peut être reconnue; cela suppose que la structure de renforcement existe et qu'elle est définie dans l'acte d'apprendre. Un système de formation explicitera donc la nature des renforcements.

PAPALOIZOS présente cela sous les trois aspects de motivation (force), structure (situation-contenu) et réalisation (renforcement). La notion de motivation dans son utilisation actuelle nous paraît trop floue, c'est pourquoi nous lui préférons la notion d'investissement, issue de la psychanalyse, que nous pouvons définir, comme la part d'énergie psychique attachée à une représentation ou à un groupe de représentations. C'est cette énergie (force) qui permet l'apprentissage. A cette notion se rattache celle de niveau d'aspiration (3) qui peut être défini comme le niveau de performance qu'un sujet essaie d'atteindre dans une tâche donnée.

2.2. Conséquences pour la construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables

Ces principes (4) nous permettent de tirer un certain nombre de conclusions pour la construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables. L'étendue des objectifs à atteindre doit être réaliste. Nous avons pu observer une certaine panique chez les étudiants quand on leur présente toute l'étendue des objectifs à atteindre dans les systèmes de formation que nous avons construits jusqu'à ce jour. L'individu doit être en mesure de structurer ses objectifs selon son niveau d'aspiration. Cela implique une négociation individuelle adaptée à l'aspiration de chacun. Un programme scolaire est généralement trop vaste et pas assez concret pour qu'il soit source d'investissement pour l'élève. Par ailleurs, la participation des sujets à la fixation des objectifs est non seulement souhaitable, mais nécessaire dans la mesure où le niveau d'aspiration est lié à des structures personnelles. On retrouve encore ici cette idée de participation nécessaire, et, une fois de plus la nécessité de rompre avec un programme identique pour tous et assimilable dans la même unité de temps. Là aussi, nous retrouvons la rupture avec la règle des trois unités que nous avons présentée dans le chapitre précédent: tenir compte des variations interindividuelles ou intergroupales et individualiser l'enseignement c'est donc prévoir des ruptures (temps, lieu, action) dans la structure des programmes.

KLAUSMEIER et GOODWIN résument les apports de la psychologie de l'apprentissage en sept points:

- 1) La probabilité que le sujet atteigne ses objectifs est grandement accrue si on dirige son attention sur ceux-ci pendant l'apprentissage. Dans la construction des systèmes de formation et dans leur application cela implique d'une part une information sur les objectifs et les moyens, d'autre part une focalisation du sujet sur ces objectifs, lors de l'acquisition.
- 2) La curiosité, l'intérêt, le besoin de se réaliser, sont des motivations positives qui doivent être utilisées pour focaliser l'activité vers des objectifs d'apprentissage. C'est donc dans la mesure où le sujet trouvera dans un apprentissage la possibilité de se réaliser, où il verra pour lui-même une possibilité d'application qu'il sera capable de diriger l'attention sur les objectifs qui lui sont proposés. Cela suppose donc que ces objectifs découlent d'une analyse des activités possibles du sujet. Cette signification sociale de l'apprentissage est importante: combien d'apprentis sont arrivés en première année, enthousiastes pour le travail manuel, mais n'ayant pas la possibilité de produire quelque chose de significatif à leurs yeux, ont abandonné leurs études.
- 3) Les ensembles d'apprentissage significatifs et les préorganisations accroissent la motivation à apprendre une nouvelle matière en mettant en relation les capacités et les connaissances déjà acquises auparavant avec la tâche actuelle qui doit pouvoir s'appuyer sur elle. Ceci requiert donc une sérieuse auto-évaluation de l'acquis et la confrontation constante de l'acquis et de ce qu'on est en train d'acquérir.
- 4) La fixation des objectifs et leur réalisation encouragent l'élève à l'effort suivi. Elles permettent de déterminer constamment l'acquisition des capacités, donc le succès dans les opérations d'apprentissage. Le contrôle et l'évaluation ne peuvent se faire que si les objectifs sont définis. Le sujet sera motivé dans la mesure où, constatant ses progrès, il peut ajuster son apprentissage et renforcer ses acquisitions. Le progrès et le succès doivent être constatables par le sujet à chaque étape.
- 5) Pour qu'un apprentissage soit possible, il faut au sujet un environnement favorisant l'effort et permettant des attitudes favorables envers l'apprentissage. Il ne suffit pas de définir les objectifs, il faut de plus établir les conditions nécessaires pour les atteindre. Cela implique la création de situations favorables aux acquisitions de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes. L'attitude positive envers toute forme d'acquisition et de développement personnel devra être valorisée.
- 6) L'attitude du formateur devra encourager ce comportement souhaité à se manifester; l'attitude décourageante ou neutre peut supprimer certains comportements indésirables. Toute acquisition doit être renforcée. Cependant des habitudes gênantes pour le sujet doivent être supprimées soit par renforcement négatif, soit par absence de renforcement, soit enfin par substitution d'une autre habitude.
- 7) Une motivation intense accompagnée d'anxiété désorganise le comportement et empêche les acquisitions. Apprendre doit devenir, à chaque moment de l'existence, quelque chose de naturel (école, dynamique de groupe, etc. ..).

C'est prendre le risque que le sujet considère toute autre acquisition comme non digne d'intérêt. Toutes les acquisitions allant dans le sens de l'atteinte des objectifs doivent donc être prises en compte quel que soit le mode d'acquisition.

De ces assertions nous pouvons tirer les conclusions suivantes. Le sujet doit avoir une connaissance de toute l'étendue du contenu. Ce n'est pas à l'enseignant de dévoiler à chaque moment les objectifs, les contenus et les stratégies de son enseignement. Ceux-ci seront, du contraire, présentés à l'élève dès le début de la formation. Dans un système d'Unités Capitalisables, le libellé des objectifs (Unités Capitalisables) sera accessible à tous avant la formation. Le sujet connaîtra les applications de ses acquisitions. Il sera donc nécessaire de préciser tout de suite les utilisations possibles ou probables des connaissances et savoir-faire acquis; ces acquisitions prendront alors pour le sujet une certaine signification et deviendront elles-mêmes motivantes. Leur définition se fera donc à partir d'une analyse de la demande sociale. Tout apprentissage sera précédé d'un diagnostic du niveau de départ (connaissances, savoir-faire, attitudes, aptitudes, motivations, etc...). Le sujet pourra, par ailleurs, constater ses progrès à chaque étape, ce qui nécessite une nouvelle organisation des contenus, non plus en savoir, mais en comportements acquis. Ainsi la formation ne sera plus un objectif en soi, comme elle apparaît trop souvent. Ce sera l'acquisition et l'atteinte des objectifs qui seront centrales. Enfin l'acte d'apprendre deviendra naturel.

Par ailleurs, nous pensions trouver dans les recherches faites sur les transferts d'apprentissage des résultats permettant d'identifier les Qualifications-Clés. Notre quête fut décevante dans la mesure où rapidement nous nous rendîmes compte que les travaux faits dans ce domaine étaient essentiellement descriptifs. Il était également difficile de s'appuyer sur les travaux de THORNDIKE et d'OSGOOD dans la mesure où, polémiques, ils n'apportaient sur la notion de disciplines formelles que des lumières partielles. Il nous fallait donc explorer ce domaine d'une manière nouvelle (5).

- 1) MERTENS D. Les Qualifications-Clés au stade initial et ultérieur de la formation - Strasbourg - Conseil de l'Europe - 1972.
- 2) LAROCHE J. L. - Apport de la psychologie de l'apprentissage - Education Permanente No. 8 - 1970 (p. 7)
- 3) voir note suivante (4)

4) Pour une tâche donnée ce niveau varie selon les sujets mais aussi selon le succès ou l'échec dans une tâche identique ou de même nature. En effet on a pu constater que le succès avait pour conséquence d'élever le niveau d'aspiration, l'échec de l'abaisser. Plus le succès est marqué, plus la probabilité d'élévation du niveau d'aspiration est grande. Il en est de même pour l'échec en ce qui concerne l'abaissement. Les variations de niveau d'aspiration sont en partie fonction des changements dans la confiance qu'une personne a d'atteindre l'objectif: il est plus probable qu'elle renonce à se fixer un objectif en cas d'échec qu'en cas de succès. Enfin on peut dire que les effets de l'échec sur le niveau d'aspiration sont plus variables que les effets du succès.

HOLMES, analysant des études faites sur le niveau d'aspiration, arrive aux conclusions suivantes: une tâche peut être si difficile qu'aucun sujet ne peut se fixer un but réaliste ou espérer réussir; une tâche peut être si facile que, même réussie, le sujet n'a pas le sentiment d'avoir "réussi". Le niveau d'aspiration est lié à certaines caractéristiques de la personnalité du sujet, par exemple, les sujets confiants et réalistes fixent des buts plus réalistes et insistent davantage pour réussir leur tâche. La fixation d'un niveau d'aspiration bas est souvent la manifestation d'un besoin d'éviter l'échec. Les sujets peu sûrs d'eux ont un sentiment de succès en fixant des buts élevés qu'ils savent ne pouvoir atteindre. Enfin la fixation des buts est largement influencée par les normes du groupe auquel le sujet appartient.

- 5) Nous reprendrons, à propos de l'Identification des Qualifications-Clés, certains aspects du transfert d'apprentissage dans le Chapitre IV de la première partie. Voir pages 53 à 57

LES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES: DEFINITION ET TAXONOMIES

3.1. Modélisation du niveau pédagogique

L'éducation ne se résume pas à la pédagogie. La pédagogie est l'un des aspects de l'acquisition des savoir-faire, attitudes et connaissances qui sont à la base de l'adaptation de l'homme au réel dans une vie quotidienne. La psychothérapie, le travail, etc... sont autant de moments ordinaires (travail) et extraordinaires (psychothérapie) de cette adaptation et de la mise en relation de l'homme avec la réalité. La recherche scientifique en est un autre, dans la mesure où son objectif vise à élaborer des contenus de plus en plus proches de la vérité. Au niveau de la pédagogie on distingue trois composantes: contenu pédagogique, la situation pédagogique et l'élève qui correspondent aux composantes plus fondamentales: homme, situation, action.

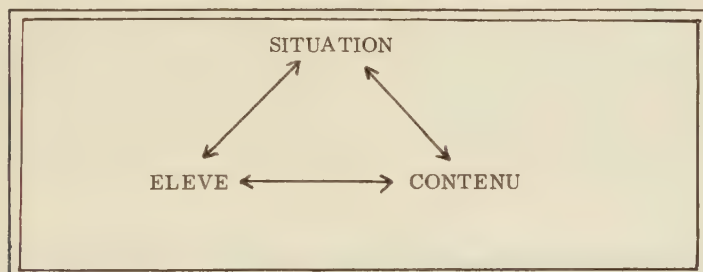


Fig. 2. - Composantes du niveau pédagogique de l'éducation

Le système scolaire réduit la pédagogie à une relation maître $\longleftrightarrow$ élève $\longleftrightarrow$ contenu dans une activité dont les autres paramètres sont définis par la situation scolaire. L'Education Permanente ne peut se limiter, nous l'avons vu dans la première partie à une situation scolaire. L'enseignant en tant que tel peut ne pas exister dans la situation, c'est le cas notamment de l'enseignement programmé, de l'autodidaxie, des acquisitions liées à ce que certains appellent l'école parallèle (télévision, radio, etc...). Les acquisitions faites par ces moyens sont réelles et doivent être constatées et prises en compte. Comment ? Le système scolaire dans ses structures actuelles a beaucoup de mal à les évaluer, dans la mesure où il ne valorise que les acquisitions faites en son propre sein.

La centration sur la relation maître-élève ou maître-classe occulte tout élément venant d'autres types de relations. On peut se demander même si l'accent mis sur l'analyse de la dimension affective dans cette situation ne renforce pas l'occultation des acquisitions faites hors de ce "drame".

Il nous faut tout d'abord analyser les composantes de ce tripôle.

3.1.1. L'élève

Tout individu en formation a une histoire. Il a tout d'abord un potentiel génétique qui lui vient de son hérédité. Certains auteurs (JENSEN) considèrent cet aspect comme déterminant, d'autres (WATSON, SKINNER) le nient ou ne le considèrent pas comme objet d'étude. S'il est difficile de nier le rôle de l'hérédité (notamment dans les cas de dysfonctionnement: mongolisme, maladie héréditaire...) le milieu joue un rôle tout aussi déterminant, ne serait-ce que dans l'actualisation des potentialités héréditaires. Il est cependant difficile de circonscrire son action. Un grand nombre de variables entrent en ligne de compte: relation avec la mère, le père, les frères et sœurs, école, habitat, revenu des parents, etc... Puis il y a toutes les acquisitions scolaires et toutes les activités qui font qu'un individu à un moment donné se trouve ou se retrouve en situation de formation.

Cette dimension historique est aussi marquée par un futur, c'est à dire par une projection de l'individu dans un avenir. Ce sont les aspirations d'un individu à jouer tel ou tel rôle, à acquérir tel ou tel savoir-faire. Mais à côté des variables liées à l'histoire de la personne, il nous faut envisager l'individu dans une situation ici et maintenant, dans une dimension anhistorique. Un individu se trouve dans un système de tensions et de forces que LEWIN a défini comme le champ psychologique (1).

La conduite d'une personne est modelée par la liberté que lui laissent les possibilités ouvertes à l'intérieur des variables sociales, biologiques et physiques dans un temps déterminé. Elle est donc un compromis entre le désir et l'obtenable.

La dimension anhistorique est aussi constituée par la relation à des groupes de références, aux institutions (famille, travail, loisirs, langue...).

3.1.2. La situation

La situation pédagogique est composée d'un grand nombre de variables dont les plus importantes nous semblent être: l'enseignant, la planification pédagogique, l'institution de formation, l'institution de production, la technologie de l'éducation.

- L'enseignant. Il peut constituer à lui seul la situation pédagogique. Il peut

aussi en être absent. Il est intéressant de connaître et de déterminer la nature de son intervention, afin de définir le degré de liberté de l'élève dans l'appropriation du savoir.

- La planification pédagogique. Sous ce terme nous entendons à la fois, le programme et la manière dont le programme doit être acquis. La situation scolaire se caractérise par un programme fixé, qui ne dépend pas (dans une certaine mesure) de l'enseignant et de l'élève. La stratégie d'acquisition est unique, ou le nombre de stratégies possibles limité. Les objectifs et les moyens sont ou ne sont pas clairement définis.
- L'institution de formation. Par les moyens qu'elle met à disposition de l'élève, elle détermine la situation d'apprentissage.
- L'institution d'utilisation de la formation ou institution de production. Elle joue un rôle important dans la situation de l'apprentissage. La nature des débouchés en termes quantitatifs ou qualitatifs, le degré de participation, etc... sont autant de facteurs motivants ou inhibants dans la situation d'apprentissage.
- La technologie de l'éducation. Il faut encore tenir compte de tous les médias utilisés qui vont de la parole et du livre à l'utilisation des moyens de communication de masse.

Il existe bien sûr entre ces diverses composantes des interrelations. Si la part de la technologie de l'éducation est grande, la part de l'enseignant dans la présentation des contenus diminue, mais sa participation à la planification augmente. Si les rites de l'institution sont importants dans la situation pédagogique (cours magistral, idéologie), l'empan de liberté de l'enseignant est faible.

3.1.3. Le contenu

Sous le terme générique de contenu, nous pensons au contenu des connaissances, mais aussi au savoir-faire et aux attitudes qui sont l'objet d'acquisition par l'élève. Ces contenus peuvent être analysés à trois niveaux:

- En termes d'émergence historique: on utilisera la méthode présentée par FOUCAULT dans "l'archéologie du savoir". Ainsi sera rendue explicite l'émergence des concepts et théories et les ruptures dans l'histoire des idées.
- En termes anhistoriques: c'est l'analyse des contenus de connaissance à un moment donné et l'articulation des divers concepts entre eux.
- En terme, de contenu pédagogique: c'est à dire en terme de contenu se manifestant dans un comportement (seul le comportement est observable) et en terme de critère d'atteinte dans un environnement déterminé (la situation pédagogique généralement)

Nous pouvons alors préciser :

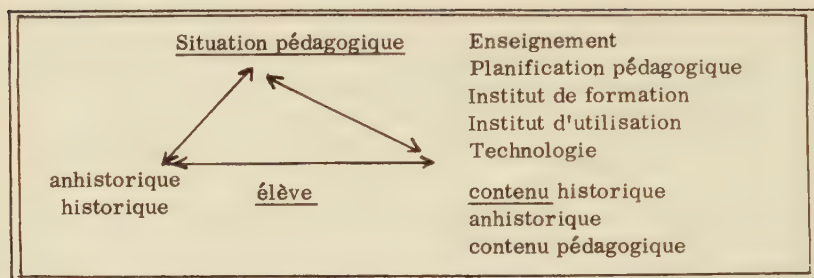


Fig. 3. Composante d'un niveau pédagogique de l'éducation (schéma complète)
(2)

Entre ces divers niveaux, il existe des interrelations.

3.1.4. Interrelation Elève-Contenu

Il s'agit essentiellement de recherches sur l'acquisition des connaissances. De nombreuses variables peuvent intervenir à ce niveau: la relation entre niveau de développement de l'élève et contenu, la relation entre stade de développement (acquisition des notions de conservation chez l'enfant) et le contenu, la relation entre les attitudes de l'élèves et certains objets de connaissance (l'attitude à l'égard d'une langue est déterminée par l'attitude à l'égard de la civilisation du ou des peuples parlant cette langue, etc...). Si l'on considère la dimension historique, c'est la manière dont le sujet a acquis les diverses connaissances, savoir-faire et attitudes et, si on considère la dimension anhistorique, la structuration de ces divers contenus à un moment donné.

3.1.5. Interrelation Contenu-Situation

Si on établit un tableau à double entrée, on peut dégager les intersections suivantes:

		Enseignant	Planification pédagogique	Institution de formation	Institut d'utilisation	Technologie
CONTENU	Historique	Historique de l'enseignant par rapport au contenu	Détermination des constructions des programmes	Histoire des contenus de formation	Histoire des contenus de formation	Histoire des technologies
	Anhistorique	Compétences et attitudes actuelles de l'enseignant	Programme et rôles définis	Degré de liberté Censure	Utilisation de la formation	Figurabilité
	Pédagogique	Capacité de définir les objectifs pédagogiques	Passage des programmes et des rôles au niveau de l'apprentissage	Passage des objectifs pédagogiques à une action de formation	Accueil de la formation dans une structure de production et de formation	Utilisation de la technologie de l'éducation

Fig. 4. Interrelation: Contenu-Situation

3.1.6. Interrelation Elève-Situation

Elève-maître: c'est une des composantes du niveau pédagogique de l'éducation. Cette relation duelle est essentiellement de type transférentiel donc du domaine de l'affectif.

Elève-technologie: Ce sont toutes les dimensions des relations élève-technique d'enseignement. Ces relations peuvent être analysées par les concepts des

systèmes Hommes-Machines.

Elève-institution: C'est tout le champ ouvert de la pédagogie institutionnelle, c'est à dire l'ensemble des comportements et représentations de l'élève considérés dans les relations institutionnelles.

Elève-planification pédagogique: C'est la relation de l'élève avec un certain type d'organisation de l'enseignement (organisation en programme, en unité, par objectif...)

Cette modelisation du niveau pédagogique de l'éducation va nous permettre de poser ce qui sera central dans la construction des systèmes de formation, la notion d'objectifs pédagogiques.

En effet, qu'est-ce qu'un objectif pédagogique?

3.2. La notion d'objectif pédagogique

Un objectif pédagogique est une activité de l'élève par rapport à un contenu dans une situation donnée; cette activité est évaluée par rapport à des critères définis. L'objectif pédagogique nous apparaît alors comme le point d'aboutissement d'une analyse et non pas, comme il l'est trop souvent, comme quelque chose d'arbitraire posé dans, et à partir d'un programme.

On peut résumer ce modèle par le schéma suivant:

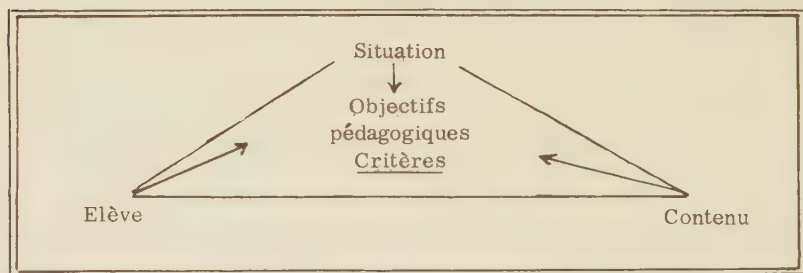


Fig. 5. Les objectifs pédagogiques

La notion d'objectif est présente dans la pédagogie de manière implicite depuis toujours. Le mérite des auteurs contemporains est de l'avoir rendue explicite. Dans la pédagogie moderne, il faut remonter à BOBBITT pour trouver dans "The Curriculum", en 1918, la première expression systématisée de définition d'objectifs pédagogiques. Cependant il a fallu attendre la généralisation de l'application de la théorie des systèmes à la pédagogie pour voir se développer cette notion dans les domaines éducatifs.

Un système est constitué par un ensemble d'éléments et de fonctions interdépendantes qui sont coordonnées pour concourir à la réalisation d'objectifs ou au développement d'une conduite.

La pédagogie dont la dimension normative avait limité l'application de théories généralement physicalistes, trouve dans la théorie des systèmes, et surtout dans la notion d'objectifs, un modèle applicable et qui envahit son domaine au point de le recouvrir dans certains cas. Cet aspect normatif a été bien analysé par REUCHLIN (3).

"Les écrits traitant des objectifs de l'éducation se caractérisent en général par la variété de l'inspiration, par l'élévation de la pensée et la noblesse de la forme. Ils constituent de ce fait un genre spécifique, portant en lui-même sa propre justification. Les rapports pouvant exister entre ces écrits et d'éventuelles modifications dans la pratique éducative ou la structure de l'appareil scolaire sont plus difficiles à préciser. On peut penser qu'elles constituent une sorte de commentaire logique à des réformes qui s'effectuent sous l'effet d'autres facteurs".

Mais les objectifs entrent dans une projection rationnelle que la plupart des auteurs ont négligée. La pédagogie est essentiellement une réflexion sur la transmission d'une culture; l'éducation est la médiation entre la culture et l'homme dans un processus dynamique. Préciser les objectifs de l'éducation, c'est la rendre plus transparente à tous et par là même constituer un nouveau langage entre tous les groupes et personnes engagés dans le processus éducatif. Ce langage doit exister au niveau de la décision. GOODLAND distingue trois niveaux de pouvoir, qui définissent une hiérarchie:

- pouvoir institutionnel (autorité pédagogique).
- pouvoir de l'enseignant,
- pouvoir politique.

Les objectifs pédagogiques, tels qu'ils ont été présentés par les divers auteurs, ne sont que l'expression de préoccupations plus générales et sont à interpréter dans ce cadre et non en elles-mêmes. Les objectifs pédagogiques ne doivent pas devenir l'objectif de la pédagogie.

3.3. Généralités sur les objectifs pédagogiques

Dans une Communication au Congrès de Psychologie appliquée de Liège en 1971, JOLY, Professeur à l'Université d'Ottawa, lançait un défi aux psychologues et aux pédagogues du vieux continent. Il avait constaté, en analysant les bibliographies, que les psychologues et les pédagogues européens avaient, dans une large mesure, boudé l'événement qu'il considérait comme capital dans l'histoire de la pédagogie, à savoir les taxonomies de BLOOM et KRATHWOHL. Il n'avait retrouvé aucun article ou ouvrage sur ce sujet, ni dans la bibliographie de COX et WILDEMAN, ni dans l'Educational Index. Depuis, ces taxonomies

ont été largement diffusées chez les enseignants qui, souvent, en ont fait un usage dépassant les possibilités de l'outil (4).

On peut dire que la définition des objectifs pédagogiques et l'évaluation apparaissent comme devant être les deux activités dont le renversement permettrait une nouvelle définition de l'acte pédagogique. Il nous faut répondre à deux questions. Pourquoi définir des objectifs pédagogiques et qu'est-ce qu'un objectif pédagogique?

3.4. Pourquoi définir des objectifs pédagogiques?

La notion d'objectifs pédagogiques est analysable à deux niveaux.

3.4.1. Le niveau psychologique ou comportemental, que l'on peut avec

MAGER (5) définir comme "une intention, communiquée par une déclaration qui décrit la modification que l'on désire provoquer chez l'étudiant, déclaration précisant en quoi l'étudiant aura été transformé une fois qu'il aura suivi avec succès tel ou tel enseignement".

Il s'agit de la description d'un ensemble de comportements (performance) que nous désirons voir l'étudiant capable de manifester.

Cela implique une définition claire, accessible à tous (élèves, professeurs, administration, parents), une définition en termes de comportements qui soient à la fois observables et mesurables.

En plus de ses caractéristiques internes, cette définition implique les aspects suivants:

- la formulation des objectifs tiendra compte des antécédents des élèves. c'est-à-dire du niveau actuel de leur développement, de leurs investissements. Cela renvoie à la psychologie génétique, à l'étude de la motivation, à la détermination des intérêts des élèves.
- elle tiendra compte également des conditions et des difficultés de la vie contemporaine. de ses exigences et des possibilités offertes aux jeunes et aux adultes.
- elle fera explicitement référence à la matière étudiée. C'est en ce sens qu'il peut y avoir un développement des pédagogies adaptées à des contenus spécifiques: langue maternelle, mathématiques modernes, langues étrangères, etc...

3.4.2. Le niveau socio-politique, qui, à partir de données économiques, politiques, démographiques, sociologiques, donne aux institutions des cadres

pour l'avenir. SCHWARTZ écrivait qu'il ne peut y avoir éducation sans que les objectifs aient été pleinement définis et ce depuis les ministères jusqu'aux enseignants.

Ces objectifs pédagogiques s'inscrivent alors dans une perspective relationnelle et institutionnelle qu'ils n'avaient pas dans l'esprit des chercheurs anglo-saxons qui ont défini les modèles taxonomiques. Avec GLASER on peut affirmer que l'optimisation d'un système dépend étroitement de la précision avec laquelle les objectifs sont énoncés. ANTOINE, (6) dans un article présente six raisons de définir préalablement les objectifs à tout acte pédagogique.

a) - Savoir où l'on va: "Tant que les maîtres ne savent pas où ils veulent amener leurs élèves, et tant que les étudiants eux-mêmes ne sauront pas où on veut les mener, tant que la situation pédagogique restera vague, elle portera en germe, des risques de heurts". On voit l'importance de cette précision lors de la négociation d'un contrat explicite entre formateur et "s'édudiant".

b) - L'efficacité: Une action efficace est une action qui atteint ses buts. Encore faut-il que ceux-ci aient été clairement définis et fixés au préalable!

Lorsqu'on décide d'apprendre à lire à un enfant, que vise-t-on?

Un simple déchiffrement des mots?

Une lecture rapide d'un texte?

La compréhension d'un texte?

ou plusieurs de ces objectifs à la fois?

Lorsque le but est l'apprentissage d'une langue étrangère, veut-on que l'étudiant sache parler la langue, ou bien l'écrire ou bien les deux? A chaque objectif correspond une stratégie d'acquisition différente.

c) - Tant que l'on n'a pas défini ces buts, on ne peut pas mesurer l'efficacité du système mis en place. On en reste au niveau de l'opinion; "l'opinionite" est la maladie infantile de la pédagogie.

d) - Possibilités de jugements critiques et de refontes. Si les objectifs sont clairement exprimés, ils permettent de porter des jugements critiques, de procéder à des révisions ou à des refontes pertinentes, sinon, sur quoi travailler, à quoi se référer?

e) - La définition des objectifs permet le choix du médium optimum pour présenter l'information ou le choix de la méthode la mieux adaptée au contenu et à l'étudiant. Si l'on reprend l'exemple de l'apprentissage d'une langue étrangère, doit-on utiliser, comme support de formation, une technique traditionnelle, ou bien le laboratoire de langues, ou une combinaison des deux? Dans les cas d'une formation de masse, ou d'une sensibilisation, doit-on employer la télévision, la radio, le polycopié, les techniques de groupe ... ou bien la combinaison de plusieurs médias? On ne peut répondre à ces questions que si les objectifs ont été définis au préalable.

f) - Des objectifs pédagogiques bien définis constituent une condition nécessaire

à l'exercice, par le formateur et l'étudiant, d'un contrôle cohérent efficace. Le contrôle de l'acquisition des connaissances, des savoir-faire, des attitudes n'est possible que dans la mesure où, au préalable, on a défini la mission du système.

3.5. Qu'est-ce qu'un objectif pédagogique?

Pour compléter la définition de MAGER, citée plus haut, nous pouvons écrire avec WHITMORE (7) que: "L'exposé des objectifs d'un programme d'enseignement doit faire état des réactions observables et mesurables de la part des étudiants qui ont suivi ce programme jusqu'au bout; autrement il est impossible de déterminer si le programme a atteint ou non les objectifs assignés"

MAGER écrit que la définition d'un objectif doit préciser ce que l'élève doit être capable de faire et ceci en termes de comportements observables verbaux et non verbaux. La performance, preuve de l'atteinte de l'objectif, doit nécessairement être observable et si possible enregistrable.

Nous pouvons résumer la définition des objectifs par le tableau suivant:

Un objectif pédagogique doit être composé de:	
1 - ACTION	→ Comportement
2 - CONTENU	→ L'activité a un contenu observable
3 - SITUATION	→ Le comportement doit être manifesté dans une situation donnée
4 - CRITERES	→ Pour pouvoir mesurer l'atteinte des objectifs, il faut définir des critères permettant de juger si le comportement est conforme ou pas à la définition en terme d'action, de contenu et de situation.

Fig 6. Qu'est-ce qu'un objectif pédagogique?

3.6. Les taxonomies des objectifs pédagogiques

Il n'est pas possible de faire une présentation des objectifs pédagogiques sans évoquer leurs taxonomies. (Nous les présenterons en annexe (8)).

Jusqu'à ce jour nous avons utilisé ces classifications comme un référentiel de niveau d'acquisition des savoir-faire, des attitudes et des connaissances. Nous pourrions dire que, faute de mieux, nous avons identifié les niveaux d'atteinte par rapport à ces niveaux taxonomiques. Tout un travail de définition de ces niveaux reste à faire. Il ne faut pas oublier que BLOOM et ses collaborateurs avaient construit leurs taxonomies pour l'enseignement secondaire. L'utiliser dans d'autres domaines, c'est aller au-delà des possibilités de l'instrument. Nous en avons bien conscience.

En conclusion de ce chapitre, nous pouvons affirmer que la notion d'objectif pédagogique permet de dépasser un enseignement strict des contenus en précisant les savoir-faire. Les Unités Capitalisables dans la mesure où elles sont l'expression des savoir-faire doivent donc nécessairement être définies en ces termes.

- 1) Il comprend les faits qui existent pour un individu à un moment donné. Ce sont des variables psychologiques (sociales, biologiques, physiques...) qui ont une incidence directe sur le comportement d'un individu. Un comportement est comme un changement du champ psychologique dans une unité de temps
- 2) voir page 33
- 3) REUHLIN M. - L'orientation scolaire, Plan Europe 2000 - 1970 (p. 6)
- 4) Cependant, s'il est vrai que les taxonomies commencent à déborder un public restreint et averti s'il est vrai que les tentatives de définition des objectifs pédagogiques sont devenues larges, mais restent souvent fragmentaires, s'il est vrai, par contre, que (p. 39) les articles restent peu nombreux cela ne veut pas dire que les taxonomies ne soient pas utilisées du tout. Comme l'a fait remarquer KRATHWOHL lui-même, il y a filiation directe entre le behaviorisme et les modèles taxonomistes. Or le behaviorisme a toujours suscité une méfiance de la part des Européens; JOLY écrit: "Cette parenté de la taxonomie et du behaviorisme est sans doute l'une des raisons pour lesquelles la taxonomie n'a pas encore établi de "tête de pont" sur le continent, ou plus exactement, que c'est presque dans les pays anglophones qu'elle a eu jusqu'ici quelque influence. La pensée behavioriste, vous le savez mieux que moi, n'a reçu en Europe, et en particulier dans les pays latins, qu'un accueil tiède: il n'est donc pas surprenant qu'un rejeton du behaviorisme ait lui-même suscité peu d'intérêt dans ces pays".
- 5) MAGER R. P. - Comment dé finir des objectifs pédagogiques - Paris - Gauthier-Villars - 1974 (p. 3)
- 6) ANTOINE O. - "Définitions des objectifs pédagogiques" in Enseignement programmé - 1970, 11 pp. 11-19
- 7) WITHEMORE R. in MAGER - déjà cité
- 8) Cf. Annexe I

LES QUALIFICATIONS-CLES (1) ET LA CONSTRUCTION DES SYSTEMES DE FORMATION PAR UNITES CAPITALISABLES (2)

4.1. Les Qualifications-Clés selon Mertens

De la définition des Qualifications-Clés donnée par MERTENS (2) nous retenons deux aspects importants pour la construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables.

D'une part les Qualifications-Clés sont à identifier en relation avec des contenus ou avec des capacités. Par là-même elles appartiennent au domaine de la pédagogie et de la psychologie de l'apprentissage. D'autre part, elles participent d'objectifs sociaux (mobilité et flexibilité professionnelles) et ainsi appartiennent au domaine socio-politique de l'éducation.

La notion de Qualification-Clé se trouve donc à la jonction de ces niveaux d'analyse et, de ce fait, devient une notion intégratrice.

MERTENS considère qu'une des tâches essentielles de la pédagogie est de chercher "des matières d'enseignement de possibilités d'applications différentes, c'est-à-dire de polyvalence" (3). Ce que la pédagogie a fait pour l'enseignement général, elle doit le faire pour l'enseignement professionnel. MERTENS fait un certain nombre de propositions dans la continuité de ses travaux sur l'emploi, notamment sur la flexibilité et la mobilité professionnelle.

4.1.1. Flexibilité professionnelle et éducation (Travaux de MERTENS)

MERTENS remarque tout d'abord que "les recherches sur le marché du travail et les professions, entreprises en vue de fournir les grandes lignes de son orientation et de l'emploi, se sont concentrées au cours des dix dernières années essentiellement sur deux objectifs: d'une part l'établissement de projections à long terme des structures de l'éducation et des professions, en vue de déceler en temps voulu les déséquilibres probables, d'autre part, l'examen des possibilités et des mécanismes d'ajustement du marché du travail, qui sont seuls à même, grâce à la flexibilité inhérente au système d'éducation et à la structure des professions, de susciter les adaptations nécessaires en cas de déséquilibre". (4)

MERTENS fait remarquer que les études de sociologie de l'emploi faites dans de nombreux pays considèrent que marché du travail et formation sont indépendants et "se font face" comme si ces éléments étaient complètement séparés et qu'il

n'existe aucun lieu entre eux.

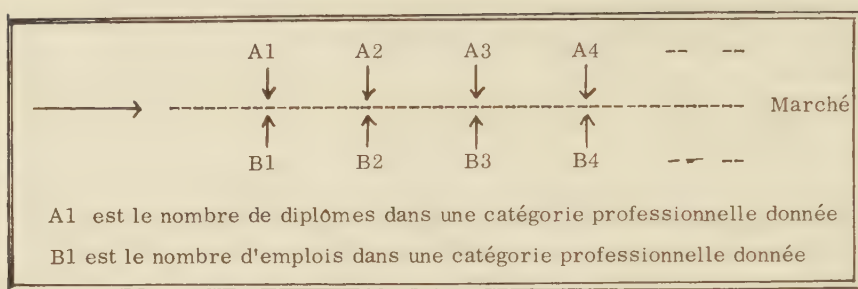


Fig. 7. - Relation entre diplômes et nombre d'emploi

On remarque dans les études faites qu'il n'y a aucune correspondance entre le nombre d'emplois et le nombre de personnes formées dans un domaine donné. Par exemple le nombre de boulangers qualifiés sera supérieur à celui des emplois offerts aux boulangers qualifiés.

Cependant, pratiquement, il y a des mécanismes d'ajustement qui interviennent automatiquement, de sorte que le nombre des travailleurs et celui des emplois disponibles parviennent à coïncider dans une large mesure, même si au départ ce n'est généralement pas le cas (5).

Ce phénomène est désigné sous le terme de mobilité. C'est une qualité propre au système travailleurs-emplois qui permet aux travailleurs (en présence sur le marché) de se diriger vers d'autres marchés, lorsque leur marché central ne leur offre pas de débouchés. Cette mobilité a été utilisée et valorisée par les divers gouvernements; appuyée sur une politique de recyclage (au niveau éducatif) elle est devenue "le deus ex machina" permettant d'éliminer les dysfonctionnements. En 1968, en République Fédérale d'Allemagne, environ 50 % des personnes avaient changé de catégorie professionnelle.

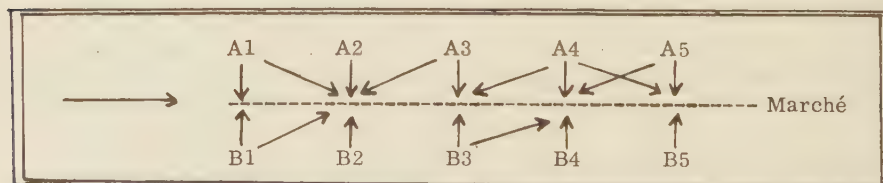


Fig. 7. bis Relation entre diplôme et emploi

Il existe une flexibilité latente des emplois par rapport à des formations diverses. Il y a des passages entre les diverses catégories de travailleurs.

Grâce à des études de substitution il est possible de décrire les passages entre les professions.

On part d'une matrice de passage entre les professions.

	B1	B2		Bi	Bn	
A1	n11	n12		ni1	nn1	nj = unité de person- nes passant de A1 en Bj
A2	n12	n22		ni2	nn2	
.	.	.		.	.	
.	.	.		.	.	
Aj	n1lj	n2j		nij	nnj	
.	.	.		.	.	
An	n1n	n2n		nin	nnn	

Fig. 8. Matrices de passages entre les professions

A partir d'une telle matrice de données, on peut se rendre compte:

tout d'abord de la flexibilité réalisée en déterminant le pourcentage de personnes exerçant une activité professionnelle correspondant à leur formation, en observant les diverses professions recrutant leur relève parmi les personnes ayant suivi la formation préparant spécifiquement à l'activité considérée, et en analysant les voies "les plus fréquemment suivies" dans les changements de profession.

On peut connaître ensuite la flexibilité des professions. Il y a des professions qui occupent notamment une position centrale dans la mesure où elles peuvent déboucher sur plusieurs activités différentes.

Passant de l'attitude descriptive du sociologue de l'emploi à une attitude interventionniste, MERTENS propose pour objectif à la formation de fournir "des formés flexibles et mobiles, s'adaptant à la fois aux demandes du marché de l'emploi, mais aussi de s'adapter aux exigences et aux besoins des adultes.

Par ailleurs, partant de la constatation qu'une grande partie des personnes actives passent, au cours de leur vie professionnelle, à une activité de nature totalement différente, sans qu'il en résulte un dommage individuel ou social

appréciable et que les pédagogues ont, de tout temps, essayé d'établir des catalogues de qualités personnelles auxquelles ils attribuent une importance déterminante pour satisfaire aux exigences qui seront posées à l'homme de demain, MERTENS proposait une recherche sur ces qualifications-clés, vues dans un sens d'interventions pédagogiques et pouvant être la base des Unités Capitalisables.

4.1.2. Propositions de MERTENS en vue de l'identification des Qualifications-Clés

Pour MERTENS, l'identification des qualifications-clés doit donc se faire dans l'axe de recherches sur la mobilité et la flexibilité professionnelle. Cependant, à côté de ces raisons, il en évoque d'autres plus fondamentales. Les Qualifications-Clés doivent permettre la remise en question des systèmes d'éducation et leur réforme, l'émancipation et l'auto-épanouissement du futur citoyen.

a) La remise en question des systèmes d'éducation et leur réforme

"Du point de vue tant quantitatif que qualitatif les systèmes d'éducation traditionnels suscitent, depuis le début des années soixante, une vague de doutes pour ce qui concerne leur capacité de faire correctement face aux besoins de qualifications aussi bien collectifs qu'individuels des générations montantes" (6).

L'école et le recyclage des adultes (essentiellement le recyclage sous une forme scolaire) a du mal à fournir "des formés" flexibles et mobiles et à s'adapter à la fois aux demandes du marché de l'emploi et aux exigences et aux besoins des adultes.

MERTENS lie, ici encore, l'identification des Qualifications-Clés aux qualifications professionnelles. Il lie directement la formation à la capacité d'occuper un emploi.

b) L'émancipation et l'auto-épanouissement du futur citoyen

À côté de l'acquisition des savoir-faire, il y a une demande en termes de savoir-être, un besoin d'une formation centrée également sur l'épanouissement de l'individu dans sa vie quotidienne.

Il n'en reste pas moins vrai, pour MERTENS, que, du point de vue de l'individu, exploiter concrètement l'éducation, c'est avant tout en tirer une qualification professionnelle ou, plus généralement, s'assurer grâce à elle des moyens d'existence.

Du point de vue de la collectivité toute entière, c'est s'efforcer, en matière

d'investissement éducatif comme d'autres investissements infrastructurels, d'atteindre un rendement économique général élevé, en évitant notamment les investissements non rentables, préjudiciables à une économie.

MERTENS fait un certain nombre de propositions. Il distingue tout d'abord quatre types d'éléments pouvant avoir une signification-clé:

- a) Qualification de base; qui est la qualification permettant un transfert vertical sur les domaines spécifiques de connaissance et d'application.
- b) Qualification d'horizon: qualification permettant l'exploitation efficace de l'information.
- c) Éléments à large champ d'application: qui sont les connaissances spécifiques, mais appartenant cependant à un grand nombre de formations spécifiques.
- d) Facteurs temporels: qui sont les qualifications permettant une adaptation par rapport à un contenu nouveau.

Par ailleurs, MERTENS distingue trois tâches à la recherche pédagogique.

Il faut intensifier les recherches sur le transfert. C'est pourquoi, il propose que les recherches sur l'Identification des Qualifications-Clés soient confiées à un spécialiste de la psychologie de l'apprentissage.

Il faut définir la nature des Qualifications-Clés: cognitive, affective ou psychomotrice.

MERTENS reprend alors les distinctions classiques de la psychopédagogie.

Il faut intensifier les recherches sur le vieillissement des aptitudes.

Dans son rapport initial (7) MERTENS allait jusqu'à donner des exemples de Qualifications-Clés (8).

Pour conclure, il écrivait (9):

"La vie active dure en moyenne quarante ans. Avec l'évolution dynamique, technique, économique et sociale, aucun programme scolaire ne peut, avant l'entrée dans la vie active, fournir un bagage suffisant pour satisfaire aux exigences posées par les mutations intervenant au cours de la vie active. C'est pourquoi, l'éducation permanente est indispensable, à condition notamment, qu'elle soit faite selon un programme de formation de base, dans lequel, les qualifications-clés occupent la place fondamentale".

Il renvoyait l'application d'une pédagogie centrée sur la Qualification-Clé à une formation de base. La recherche, qui nous était demandée, portait sur l'éducation des adultes. Cela a été une de nos difficultés constantes de séparer formation de base (où les Qualifications-Clés jouent vraisemblablement un rôle de premier plan) et formation continue d'adulte (beaucoup plus dépendante d'applications immédiates, donc de qualifications plus spécifiques à un emploi donné). C'est une des raisons qui nous ont fait abandonner (momentanément) la notion de Qualifications-Clés dans nos expériences pratiques (10), non que nous ne la considérions pas comme fondamentale, mais elle suppose que l'on envisage l'ensemble de la formation et non pas seulement la formation professionnelle ter-

minale.

4.2. Identification des Qualifications-Clés (11)

Pour réaliser cette tâche (Identifier des Qualifications-Clés en vue de la construction des Unités Capitalisables) plusieurs approches étaient possibles.

4.2.1. L'approche en termes de disciplines-clés

Une analyse historique (dépassant le champ de ce travail) montrerait que tout au long de l'histoire de l'éducation, les politiciens, philosophes, savants et pédagogues ont essayé de fonder la formation sur des disciplines-clés: depuis l'école chinoise qui basait toutes les acquisitions sur six sciences, dix étiquettes, trois vertus et trois pratiques, jusqu'aux tentatives de l'école piégétienne d'accélérer le passage au niveau formel (12) par une formation à base de logique formelle ou celle de certains psycho-pédagogues, de fonder toute pédagogie sur l'entraînement mental (13) ou la dynamique de groupe. A un objectif social, correspondent des disciplines-clés, sur lesquelles se fondent les objectifs et les contenus de formation.

Cela correspond à l'idée de MERTENS qu'il existe des disciplines ayant un maximum de polyvalence (14). Ces préoccupations d'autres les ont exprimé à propos d'autres domaines de l'éducation (15).

SIMON (16) apporte, à ce sujet, des critiques constructives et intéressantes. Critiquant notamment l'enseignement donné dans les écoles d'ingénieurs, de médecine et de gestion, où l'accent est trop mis sur les sciences mathématiques, il fait remarquer que les écoles d'ingénieurs se transforment en écoles de mathématiques et de physique, les écoles de médecine en écoles de biologie et les écoles de gestion en écoles de "mathématiques finies".

Au nom d'une "respectabilité académique" fondée sur des matières qui sont intellectuellement difficiles, analytiques et formalisables ... et enseignables, les écoles d'ingénieurs, de médecins et de gestion essaient de copier l'enseignement universitaire. SIMON pose la question: qui, dans une Université, aurait voulu s'abaisser à enseigner ou à apprendre la conception des machines ou la planification d'une stratégie commerciale. alors qu'il pouvait se passionner pour la physique des états solides? La réponse est claire: personne!

Cette respectabilité académique, source de la culture générale suppose que ces disciplines doivent être difficiles car devant sélectionner, formalisables car devant s'approcher le plus possible des sciences idéales (les mathématiques), enseignables par des moyens classiques c'est-à-dire le discours du maître et l'écoute de l'élève, et ne devant pas être des "recettes de cuisine" (sur ce thème, nous retrouvons à la fois, les enseignants et les enseignés et parmi ces derniers,

ceux qui n'ont pas connu d'autre enseignement que l'enseignement classique).

SIMON (17) écrit alors:

"Il nous faut donc aujourd'hui imaginer une école professionnelle qui atteigne simultanément ces deux objectifs: un enseignement de bon niveau intellectuel qui porte à la fois sur les sciences naturelles et sur les sciences artificielles".

Les propositions de SIMON sont en rupture avec la vision classique des contenus de formation. Il divise son enseignement en trois parties:

l'évaluation des conceptions, la recherche des solutions et la psychologie qui deviennent de ce fait autant d'exemple-clés:

I. Evaluation des conceptions

- 1) Théorie de l'évaluation: théorie de l'utilité, théorie statistique de la décision.
- 2) Méthodes de calcul:
 - a - Algorithmes permettant de choisir des solutions optimales, telles que le calcul des programmes linéaires, la théorie du contrôle, la programmation dynamique.
 - b - Algorithmes et heuristiques permettant de choisir des solutions satisfaisantes.
- 3) La logique formelle de la conception: les logiques modales et les logiques propositionnelles.

II. Recherche de solutions

- 4) La recherche heuristique: analyse par décomposition action-buts.
- 5) La répartition des ressources en vue de la recherche.
- 6) Théorie de la structure et organisation de la conception: systèmes arborescents.
- 7) Représentation des problèmes de conceptions.

III. La psychologie

- 8) Relation de l'homme avec son environnement externe.

On pourrait également trouver une approche de cette notion de disciplines-clés dans "l'entraînement mental".

Né, en France en 1945 après l'occupation allemande, de la nécessité de former de nouveaux cadres, "Peuple et Culture", un organisme issu de la résistance, organise des sessions inspirées de "l'entraînement sportif".

"Si on observe les rôles des individus et les fonctions des groupes dans la société concrète, on constate qu'ils mettent en jeu un nombre limité d'opérations mentales relativement simples, quelle que soit la nature de l'activité exercée par l'individu ou le groupe: parole, écriture ou action" (18).

Une équipe de "Peuple et Culture" animée par DUMAZEDIER et LENGREND dresse une liste des "gestes élémentaires de la pensée". Cette liste n'est pas fixe (19).

Cependant, à cette notion de disciplines-clés, nous voudrions substituer la notion de Qualifications-Clés correspondant à la fois à un changement de structure sociale et à la rupture wallonienne et piagétienne de l' "acte à la pensée". Ce n'est plus un gentleman ou un honnête homme qu'il s'agit de former, mais un producteur ayant une certaine mobilité et flexibilité professionnelles, avec une grande économie et efficacité dans l'acquisition des compétences. A la notion de disciplines-clés centrées sur les contenus, fixées, mais nécessitant une mise à jour continuelle, doit se substituer la notion de Qualifications-Clés plus orientée vers l'acquisition de techniques de relation et d'adaptation au réel.

Ces Qualifications-Clés s'inscrivent dans une perspective piagétienne qui fonde l'acquisition des conduites sur l'adaptation de plus en plus fine au réel, par des processus d'assimilation et d'accommodation à ce réel. Ce qui nous paraît intéressant, c'est de trouver, à partir du concept d'adaptation, les processus de base permettant cette assimilation et cette accommodation au réel. Nous avons nommé ces processus:

Processus psychologiques de Base des systèmes Hommes-réels

C'est donc en tentant de dépasser l'aspect statique des disciplines-clés que nous avons été amenés à fonder les qualifications-clés sur des processus dynamiques, fondements mêmes des comportements humains.

Notre travail de recherche a consisté à déterminer quels pourraient être ces processus psychologiques de base des systèmes hommes-réels et d'en faire les fondements de la construction des Unités Capitalisables.

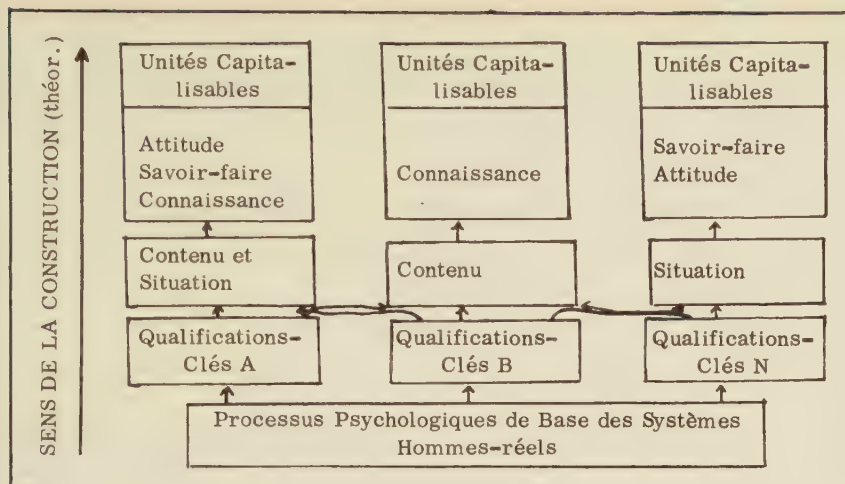


Fig. 9. Articulation. Processus Psychologiques - Situation - Savoir-faire - Attitude

4.2.2. Approche en termes de transfert d'apprentissage

Si nous revenons à la définition (20) des Qualifications-Clés et aux propositions (21) de MERTENS, nous ne pouvons pas éviter de parler de transfert. Le transfert d'apprentissage est un aspect particulier de la psychologie de l'apprentissage (22). C'est la transformation d'une activité par une autre activité qui la précède.

Nous pouvons distinguer trois formes de transferts:

- 1) Une performance à une tâche aide ou facilite la performance à une seconde tâche. Les automatismes ou les schèmes mis en oeuvre dans la tâche 1 sont facilitateurs dans la réalisation de la tâche 2. On dit qu'il y a facilitation proactive. Si nous revenons à la définition des Qualifications-Clés donnée par MERTENS, ce sont ces types de tâches 1 que nous devons inventorier lors de notre première recherche afin qu'elles soient à la base des unités capitalisables.
- 2) Une performance à une tâche inhibe ou gêne la performance à une autre tâche. On dit alors qu'il y a inhibition ou interférence proactive.
- 3) Une performance à une tâche n'a aucun effet sur la performance à la seconde tâche, soit parce qu'il n'y a réellement aucun effet, soit que les effets positifs et négatifs se compensent.

Nous pouvons, dans la perspective des Qualifications-Clés, nous poser la question: qu'est-ce qui est transféré de la tâche 1 sur la tâche 2?

- Ce sont tout d'abord des contenus. Certains apprentissages ont des séquences de contenus identiques (mots, phrases, équations, séquences de gestes, etc...). Cela peut provoquer une accélération de l'apprentissage; cependant dans certains cas, cela peut aussi avoir un effet négatif
- Ce sont aussi des techniques et des méthodes qui, lorsqu'elles sont naturalisées, peuvent devenir des prototypes de toute une série d'activités. Par exemple, on a pu mesurer l'effet important de l'apprentissage de la lime sur les autres apprentissages de gestes professionnels des mécaniciens.
- Ce sont des techniques de résolution de problème.
- Ce sont aussi des principes, bien qu'il soit souvent difficile de distinguer dans ce domaine méthodes, techniques et principes.
- Ce sont enfin des attitudes. Par exemple, des enfants qui auront appris à tricher dans une situation, auront tendance à tricher dans d'autres situations.

Le première hypothèse que les chercheurs ont formulée est que le transfert est lié au degré de similarité entre deux tâches.

Les expériences de ELLIS sur l'apprentissage de listes de mots associés (paired associate technique) montre qu'il existe une relation entre le degré de similarité et le transfert.

Cependant les expériences de HAMILTON (1943) et de GIBSON (1941) montrent que, lorsque les réponses dans les tâches de transfert sont différentes de la tâche originale, alors qu'il y a une grande similarité dans les stimulus, on obtient un plus petit transfert.

Le transfert ne dépend pas seulement des tâches elles-mêmes, mais de la connaissance par l'individu des éléments semblables qu'elles contiennent et des principes généraux ou des méthodes communes. Les expériences de JUDD sur la réfraction dans l'eau l'ont bien montré. Pour ce qui est des méthodes, on a constaté que plus elles sont spécifiques (c'est-à-dire moins on insiste sur les principes généraux), moins le transfert est élevé. KATONA a montré que si l'on a compris le principe de résolution d'un problème, on est plus apte, par la suite, à résoudre d'autres problèmes similaires, que si on a simplement appris une solution par coeur. Dans l'expérience de KATONA, le groupe avec mémorisation manifesta même un transfert négatif. La méthode apprise par coeur avait créé des automatismes dont la persévération empêchait l'adaptation à une autre tâche. KATONA pense que les sujets ne doivent pas apprendre de solutions toutes faites à des problèmes, mais plutôt acquérir la connaissance de ce qui est différent en même temps que ce qui est à la base de la généralité du principe.

Un certain nombre de facteurs jouent un rôle de facilitateur du transfert. C'est tout d'abord l'investissement: si un sujet sait qu'une technique ou une méthode va lui aider à résoudre des problèmes nouveaux, cela peut provoquer un apprentissage. Nous avons pu observer ceci lors de la formation des cadres infirmiers

où un cours de résolution de problèmes a permis des acquisitions sans qu'il y ait formation dans les domaines acquis (ils n'avaient pas été acquis auparavant). C'est ensuite la capacité de résoudre des problèmes: on a pu mettre en évidence que les transferts étaient plus faciles chez les sujets les plus aptes à la résolution des problèmes. C'est enfin la naturalisation de la tâche 1: nous avons pu faire sur un groupe d'apprentis mécaniciens des expériences de transfert de l'apprentissage de la lime sur un apprentissage de fraisage sur machines. Nous avons obtenu les résultats suivants:

	Tâche 1 (apprentissage de la lime)	Tâche 2 (fraisage sur machine)
Groupe 1	Absence d'apprentissage	Apprentissage lent
Groupe 2	Précision du geste	Apprentissage lent
Groupe 3	Naturalisation du geste (interruption de l'apprentis- sage de la lime)	Apprentissage rapide
Groupe 4	Naturalisation mais les élèves continuent à apprendre à limer	Apprentissage rapide moins rapide qu'en 3

Transfert d'un apprentissage à la lime (mesure au simulateur) sur la vitesse d'acquisition d'un apprentissage au fraisage sur machine (CHANCEREL 1972)

Comment utiliser le transfert en éducation?

La première théorie qui vient à l'esprit est la théorie des disciplines formelles.

Par définition, l'éducation repose sur l'existence de phénomènes de transfert. Apprendre à additionner suppose l'acquisition, à partir d'un certain nombre d'exemples, d'un principe général, qui facilite la résolution de toutes les additions. Il en est de même pour beaucoup d'apprentissages scolaires. Le système scolaire se propose d'enseigner des connaissances, des techniques, des méthodes, des attitudes qui permettraient de résoudre des problèmes nouveaux à l'école, puis au delà dans la vie. Grâce à certaines matières privilégiées (appelées disciplines formelles: le latin, les mathématiques), seraient développés le raisonnement logique, la prise de décision, etc... Le fait d'apprendre par coeur était censé développer la mémoire, etc... Il s'agit là d'une doctrine appelée doctrine des "disciplines formelles".

Cette conception repose sur la croyance en l'existence de facultés. L'esprit serait constitué par un nombre limité de pouvoirs ou facultés (l'attention, la mémoire, l'imagination, la volonté, etc...) qui seraient relativement indé-

pendantes les unes des autres et présenteraient une certaine unité: qui a une bonne mémoire retient bien n'importe quel "matériel". On pourrait cultiver ces facultés.

Les études sur le transfert n'ont pas confirmé totalement ces vues. Quand il y a transfert, il est dû, non pas au développement de ces "facultés", mais à l'analogie.

THORNDIKE fut un des premiers à lutter contre ces conceptions. Il fit deux enquêtes (1922-23 et 1925-1926) qui portèrent sur quelque 13'500 élèves des degrés 10. 11. 12 qui avaient optés pour différents groupes de matières scolaires. Au début de l'expérience, puis une année après, il fit passer à ces élèves des tests de raisonnement. Les différences entre les diverses matières quant à leur effet furent si minimes qu'il en conclut qu'un entraînement d'une année en latin, en français, en algèbre, etc... n'avait pas plus d'effet sur l'intelligence mesurée par les tests que la gymnastique, la couture ou l'instruction civique. Il expliquait l'origine du préjugé en faveur du latin de la manière suivante: si dans une école on compare l'intelligence des latinistes avec celle des non-latinistes, les premiers apparaissent nettement supérieurs aux seconds. Mais il est faux de croire que c'est le latin qui les a rendu intelligents; c'est parce qu'ils étaient intelligents qu'on les a fait étudier le latin.

A partir de ces critiques, un certain nombre de théories virent le jour. C'est notamment la théorie de la généralité de JUDD; l'élève généralise ses expériences à partir d'une situation et l'applique à d'autres.

Cependant, en 1953, OSGOOD écrit qu'il n'était plus très sûr que la vieille doctrine des disciplines formelles n'était pas valide.

Des recherches, faites notamment par SPENCE et GAIER ont montré l'influence du contexte (anxiété) sur le transfert. Il faut attendre SCHULZ (1960) et DUCAN (1959) pour voir apparaître des études sur la résolution de problèmes, sur les effets de la participation à un groupe, sur la variété des expériences, etc...

L'identification des Qualifications-Clés pourrait théoriquement se faire à partir des travaux sur le transfert en apprentissage.

Pourquoi ne l'avons-nous pas fait?

Une première chose est à noter. Les travaux sur le transfert sont des travaux de laboratoire. Dès que l'on a voulu sortir de cette situation privilégiée, les résultats n'ont pas confirmé les espoirs fondés à partir des expériences de psychologie expérimentale.

Un second aspect fut pour nous déterminant. Les travaux sur le transfert sont essentiellement descriptifs. On constate (ou on ne constate pas) le transfert d'apprentissage d'une matière sur une autre. A part quelques travaux cités plus haut, rares ont été les expérimentations en milieu scolaire, encore moins portant sur des domaines de la pédagogie des adultes.

C'est pourquoi, pour intéressante que soit cette orientation (indiquée par MERTENS), nous ne l'avons que peu exploitée. Nous en sommes restés à une lecture des travaux

faits dans ce domaine. Le transfert est évalué dans les expériences que nous menons actuellement, il ne pouvait pas être un point de départ. C'est pourquoi, là aussi, nous l'avons momentanément laissé de côté pour le reprendre à partir de l'évaluation des expériences en cours sur le terrain.

4.2.3. Approche en termes d'analyse factorielle

Ce fut notre première approche. Partant de la demande de MERTENS, nous nous sommes orienté vers une analyse en termes de psychologie du travail et, prenant comme modèle la sélection, nous avons fait l'analyse suivante:

Lorsqu'une institution veut engager un employé, le processus d'embauche peut être schématisé par les étapes suivantes:

- tout d'abord on analyse le poste de travail. Le poste de travail, pour être tenu, suppose les qualifications a, b, c, ... n.
- Ensuite on pose la question: sur le marché du travail y a-t-il des personnes possédant les qualités a, b, c, ... n. et acceptant les conditions de l'institution?
- Si la réponse est positive, et si le nombre des candidats est supérieur au nombre de postes à pourvoir, l'institution essaie de prendre les meilleurs. Cela implique une sélection.
- Si la réponse est négative, alors l'institution se trouve confrontée à une alternative:
- Ou bien elle choisit dans le marché de l'emploi des sujets auxquels il manque, bien sûr, certaines qualifications, mais à qui elle les donne par formation;
- Ou bien elle fait bénéficier un de ses membres d'une formation lui permettant d'acquérir les compétences; il y a alors promotion interne.

Dans ces deux cas, la formation apparaît comme un complément de la sélection.

Considérant qu'il y avait isomorphisme entre sélection et formation, nous pensions, prenant à notre compte les propositions de CARDINET (23) et de MONTMOLLIN, pratiquer une analyse du travail sur un certain nombre de professions et isoler les Qualifications-Clés à l'aide d'une analyse factorielle pratiquée sur les données recueillies.

En effet, afin d'améliorer leur pronostic en sélection, les psychologues du travail ont fait appel à des notions plus abstraites, moins liées à une activité particulière, plus générales, issues de l'analyse des activités: ce sont les facteurs (24). Ces facteurs ont une validité qui n'est pas liée à une fonction, mais à un grand nombre de fonctions. On a alors construit des tests qui permettent de mesurer ces facteurs et de faire des prédictions pour un plus grand nombre de fonctions.

La question que nous nous sommes posée a été la suivante: peut-on appliquer

toute cette analyse à la formation?

La définition que donne MERTENS des Qualifications-Clés présente une identité frappante avec "l'aventure factorielle" en psychologie du travail. Pour exploiter cette analogie nous avons pensé fonder les formations sur des qualifications-clés qui seraient des éléments de base présents dans de nombreux types d'activités pour un large empan de formation.

Si les Qualifications-Clés sont issues de l'analyse des professions et des fonctions en termes de qualifications, notre travail consiste dans une analyse factorielle d'une matrice de professions ou de fonctions analysées en qualifications nécessaires pour l'exercer

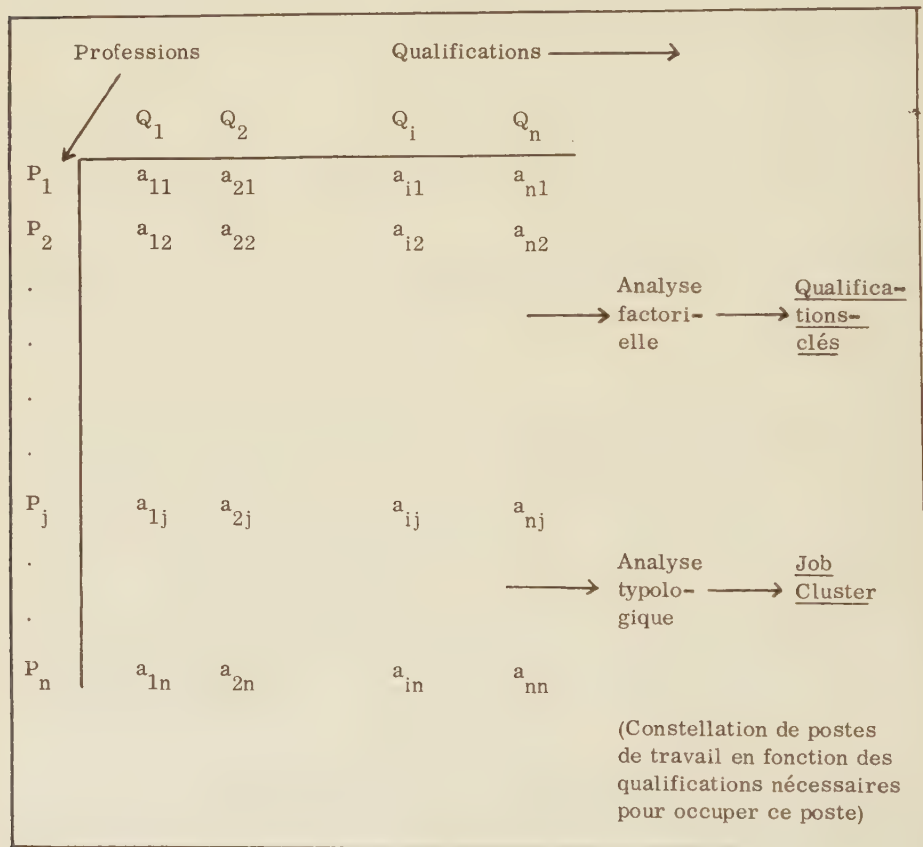


Fig. 10. - Matrice des données en vue d'une analyse des professions aboutissant à des Qualifications-Clés

Grâce à ce type d'analyse nous aurions pu, théoriquement, dégager deux aspects importants de l'identification des Qualifications-Clés et de la construction des systèmes de formation.

- a) Les Qualifications-Clés seraient apparues au niveau des résultats sous la forme:
- d'agrégats de qualifications dont il aurait fallu dégager le fondement commun. Nous pourrions alors dégager une hiérarchie (25) dans les types de Qualification: Qualifications-Clés ~ Qualifications de base - Qualification
 - d'une qualification commune à plusieurs professions.
- b) Les "constellations de fonctions ou de métiers". Ce sont des fonctions ou des métiers groupés autour d'une ou plusieurs qualifications et à partir desquels seraient construits les tronc communs de formation centrés sur ces Qualifications-Clés. Une formation ainsi définie permettrait (ce qui est l'objectif de MERTENS) une flexibilité et une mobilité professionnelle.

Ce type d'analyse (qui reste à faire) suppose que l'on dispose d'une analyse des professions, d'une définition claire des qualifications et d'une possibilité de mesurer ces qualifications.

Ce qui était théoriquement souhaitable comme analyse, l'était-il dans la pratique?

Nous disposions à cette époque des monographies professionnelles éditées par l'Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel pour l'Orientation scolaire et professionnelle. Cependant celles-ci, réalisées à partir du canevas de la "National Vocational Guidance Association", ne permettaient pas de dégager de manière satisfaisante les qualifications. Par ailleurs, la notion de qualification est peu claire. Si on reprend les principales dimensions des professions présentées par FORRESTER, dans son analyse bibliographique, on retrouve l'âge, le sexe, des qualités, des habiletés, des scores aux tests, etc... autant d'éléments peu homogènes et dans certains cas difficilement mesurables. Un travail sur les qualifications avait été fait par le C.E.R.E.Q. en France. Il a porté sur quelques professions avec une équipe de recherche importante. Ne disposant ni du temps nécessaire, ni des chercheurs pour mener à bien de telles analyses, nous avons abandonné momentanément cette direction.

4.3. Modèle d'identification des Qualifications-Clés et de construction des Unités Capitalisables CHANCEREL-GONTHIER - 1973 (26)

Ne pouvant explorer, pour des raisons diverses, aucune des directions que nous avons présentées ci-dessus, nous avons présenté un modèle visant à intégrer divers courants de pensée.

Nous présenterons le modèle (27) que nous avons proposé à l'époque pour deux raisons. La première est que, par beaucoup d'aspects, il reste le fondement de

la méthodologie plus élaborée que nous présenterons dans la seconde partie. La seconde raison, c'est qu'alors même que nous avons abandonné (momentanément) l'exploration de la notion de Qualifications-Clés, il en reste la présentation la plus complète. Nous n'avons négligé cette notion dans nos expériences ultérieures, que dans la mesure où elles concernaient des formations d'adultes. Il nous apparaît de plus en plus clairement qu'une étude sur les Qualifications-Clés doit intégrer toute l'éducation depuis le pré-scolaire jusqu'à la formation des adultes et les formations pour le troisième âge (28).

Dans cette présentation nous considérerons alors quatre moments correspondants à quatre quadrants

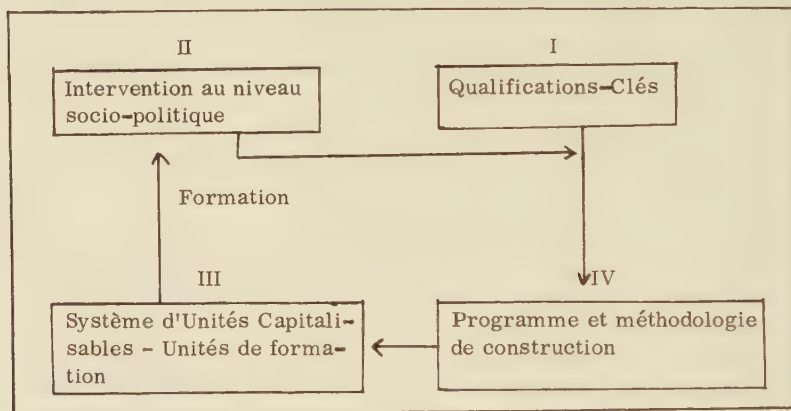


Fig. 11. - Présentation des quatre quadrants de construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables, à partir de la définition des Qualifications-Clés

Nous avons dans un premier quadrant (I) tenté d'identifier des Qualifications-Clés; dans un second (II) nous avons proposé un modèle d'intervention au niveau socio-politique; dans le troisième quadrants étaient précisées les composantes d'une Unité Capitalisable et d'une Unité de Formation; le quadrant IV consistait en la présentation d'une méthodologie de construction des systèmes d'Unités Capitalisables.

4.3.1. Les Qualifications-Clés dans le modèle CHANCEREL - GONTHER

(Il s'agit dans ce paragraphe de la présentation des diverses définitions élaborées dans la première recherche)

Laissant le niveau sociologique, nous nous sommes tournés vers des formulations des Qualifications-Clés plus en rapport avec la psychologie de l'apprentissage. Nous avons postulé qu'une Qualifications-Clé est une qualification dans un espace comportemental défini et qu'elle constitue la base d'une Unité Capitalisable. De ce fait elle est alors applicable à toute tâche humaine.

Nous en avons proposé la définition suivante:

"Une Qualification-Clé est une capacité de modifier le réel, dans une mesure jugée satisfaisante; cette modification n'est pas particulière, mais, au contraire, elle constitue une classe de modifications". Nous avons précisé cette définition en caractérisant la Qualification-Clé comme une entité abstraite qui ne peut pas être mise en évidence en tant que telle, ou niveau des comportements, mais qui est une des composantes de ces comportements.

Cependant, cette qualification-clé peut définir un espace comportemental comprenant tous les comportements dont elle est la base.

L'espace comportemental est défini comme une constellation de comportements concourant à un seul type de modification du réel.

Une Qualification-Clé n'est pas un corps ou un champ de connaissances, tel que la géographie, l'histoire, les sciences, le droit, l'hygiène, la médecine, etc...

On peut représenter les relations entre qualifications-clés et corps de connaissances par le schéma suivant:

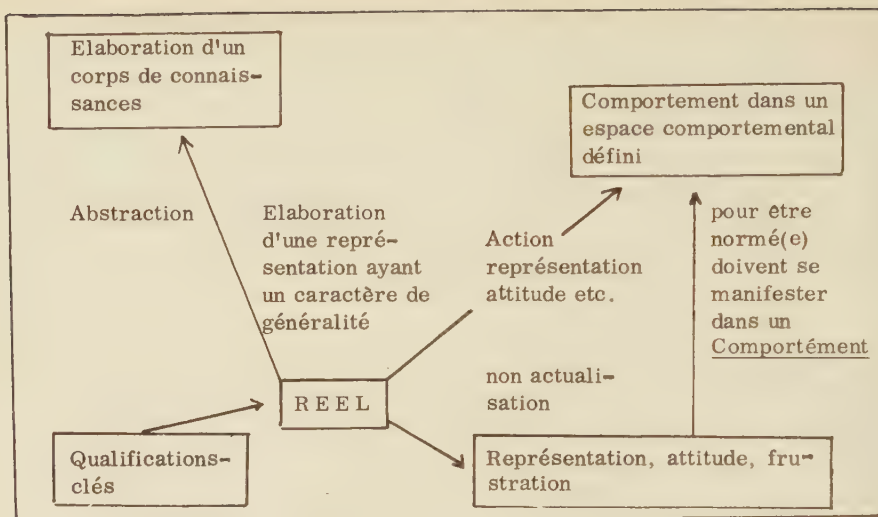


Fig. 12. - Relation entre qualifications-clés, réel et corps de connaissance

Ce schéma essaie d'illustrer les différences entre les connaissances-clés et les qualifications-clés. L'application des qualifications-clés sur le réel aboutit généralement (voir fig. 12 ci-dessus) à un comportement ou à des représentations. Certaines de ces représentations sont généralisables. On a alors des lois scientifiques, telles que la loi de la gravitation, la loi de la relativité, etc... Ces lois appliquées sur le réel, le rendent compréhensible et appréhendable. L'enseignement traditionnel des sciences est basé sur l'aspect historique de ce développement des sciences; on tente actuellement de lui substituer un enseignement partant de l'aspect structurel des connaissances (ex. mathématiques modernes), pour obtenir, à partir de ces structures, l'organisation d'un contenu. Cependant on constate un contre-mouvement à ce type de contenu de formation.

Une Qualification-Clé peut s'actualiser ou ne pas s'actualiser au niveau d'une action. L'actualisation aboutit à un comportement appartenant à un espace comportemental défini, la non-actualisation aboutit à une structure non définie en termes de comportement, comme la représentation, l'attitude, la frustration, etc..., et qui doit pour être observée être rapportée à une interprétation de ce comportement.

Les Qualifications-Clés s'inscrivent donc dans un système de relations de l'homme avec le réel.

Nous avons cherché ce qui pouvait s'en rapprocher: par analogie avec les systèmes hommes-machines, nous avons fait des Qualifications-Clés des processus psychologiques de base de ce qu'on pourrait appeler les systèmes hommes-réel. Un système hommes-machines est une organisation dont les composantes sont des hommes et des machines, travaillant ensemble pour atteindre un but commun, et liés ensemble par un réseau de communication.

Un système homme-réel peut être défini comme une relation d'activité entre l'homme et le réel se concrétisant par un processus psychologique.

4.3.1.2. Identification des Qualifications-Clés

Les Qualifications-Clés peuvent être identifiées, comme les processus psychologiques, dans les systèmes hommes-réel, modulés à divers niveaux, correspondant aux divers stades de développement de l'individu (stades piagétien, par exemple), aux niveaux taxonomiques de BLOOM, KRATHWOHL et HARROW, aux catégories d'apprentissage de GAGNE (29).

En ce qui concerne les processus psychologiques de base des systèmes hommes-réel, nous sommes parti de l'idée de PIAGET, selon laquelle les connaissances dérivent de l'action. Pour cet auteur, connaître, c'est donc assimiler le réel à des structures de transformations, et ce sont ces structures qu'élabore l'intelligence en tant que prolongement direct de l'action. L'interaction continue de l'individu et du réel est à la source de la connaissance. C'est au niveau de cette interaction hommes-réel qu'il nous a semblé intéressant de chercher ce qui pourrait être le processus psychologique à la base des Qualifications-Clés.

L'analyse des systèmes hommes-machines a permis de construire des modèles organisant les inter-relations entre l'homme et la machine, compte tenu des conditions d'environnement. (voir. fig. 13, page 64).

On peut généraliser les systèmes hommes-machines à la relation de l'homme avec le réel. L'analyse du système hommes-réel devrait déboucher sur la définition de processus psychologiques de base qui seraient les constituants de la relation de l'homme avec le réel.

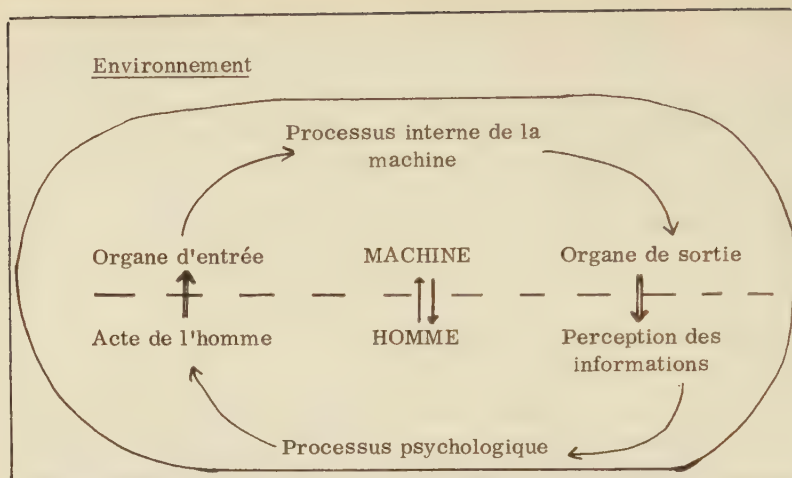


Fig. 13. - Schéma du système Hommes-Machines
(d'après CHAPANIS)

Nous nous sommes tourné vers les catalogues de fonctions des systèmes Hommes-Machines. Il en existe de nombreux. De MONTMOLLIN en cite un certain nombre, bien que cet auteur voie dans ces textes passablement de verbalisme (30).

Il nous semble que leur utilisation (essentiellement celui d'ALTMAN comme catalogue des processus psychologiques de base, en fait comme catégorie de définition de relation Homme-Réel) permettrait une meilleure compréhension de la formation.

ALTMAN a présenté en 1964 des types de processus psychologiques humains, qui nous semblent actuellement la description la plus élaborée:

SENSATION.....	Perception d'une différence dans les énergies physiques qui influencent les modalités d'un sens unique
DETECTION.....	Perception de l'apparition d'une cible sur un fond
CODIFICATION.....	Traduction d'un stimulus perçu en une autre forme ou un autre langage, n'impliquant pas nécessairement l'application d'une séquence de règles logiques
DISCRIMINATION..... ou IDENTIFICATION	Perception de l'apparition d'une cible donnée comme distincte d'autres cibles similaires. Inclut la plupart des associations de nomenclature et localisations qui requièrent des opérations de travail
CLASSIFICATION.....	Perception d'un objet ou d'une cible comme représentant une classe particulière, à l'intérieur de laquelle les caractéristiques objectives des cibles peuvent différer largement
ESTIMATION.....	Perception d'une distance, d'une dimension ou/et d'un taux sans l'utilisation d'instruments de mesure
ENCHAINEMENT ou SEQUENCE SIMPLE	Action de suivre un ordre défini par l'application d'une règle ou d'un principe
MANIPULATION..... LOGIQUE	Application des règles logiques, et/ou de calcul, à des données d'Entrée, afin de déterminer une Sortie appropriée
UTILISATION..... D'UNE REGLE	Exécution des phases d'une action par l'application d'une règle ou d'un principe
PRISE DE..... DECISION	Choix d'une action parmi plusieurs, comportant la poursuite d'une stratégie optimale dans des séquences d'un niveau de comportement supérieur
RESOLUTION DE PROBLEMES	Accomplissement d'une succession d'actions lorsqu'une application routinière des règles dans la manipulation logique et la prise de décision serait

insuffisante pour un choix optimum.
Cela semblerait impliquer l'intégration
et d'adaptation des principes existants
à des règles nouvelles, spécialisées,
ou d'un ordre supérieur

Fig. 14. - Processus Psychologiques de base selon ALTMAN

Reprenant ces diverses catégories, GONTHIER (31) a tenté de construire un système de formation pour des mécaniciens. L'analyse des résultats a rapidement montré qu'il était tout aussi dangereux de substituer au fanatisme des contenus, l'autre fanatisme des Qualifications-Clés. Il est nécessaire de reprendre toute cette identification à partir non pas d'a priori, mais plutôt à partir de l'analyse de programmes de formation.

Les Qualifications-Clés ne sont plus alors comme nous le montrons dans la seconde partie (32) qu'un des aspects de la structure des systèmes de formation.

4.3.2. Niveau socio-politique

C'est la partie qui a subi le plus de transformations à la suite des applications (33). C'est pourquoi nous ne ferons qu'esquisser une description à partir de la figure 14 qui résume le modèle que nous avons alors présenté.

Nous distinguons trois phases: une phase de décision ou phase législative, une phase d'exécution ou phase exécutive et une phase d'évaluation. La phase de décision avait pour objectif la définition du cadre matériel et budgétaire de la formation, ainsi que des savoir-faire et savoir-être souhaitables. L'organe de travail était composé des représentants politiques et administratifs, des formateurs et des destinataires de la formation.

La phase d'exécution consistait à transformer les objectifs généraux de la phase précédente en un système opérationnel. L'organe d'exécution était composé des formateurs et des destinataires. Ils construisent ensemble un système à partir des informations provenant d'une analyse du système économique-technico-organisationnel (LESNE et DE MONTLIBERT) (33), des connaissances en psychopédagogie, des Qualifications-Clés et d'une méthodologie de construction des Unités Capitalisables et d'Unités de Formation relatives. La troisième phase consistait en une évaluation au niveau des individus, des groupes et des institutions.

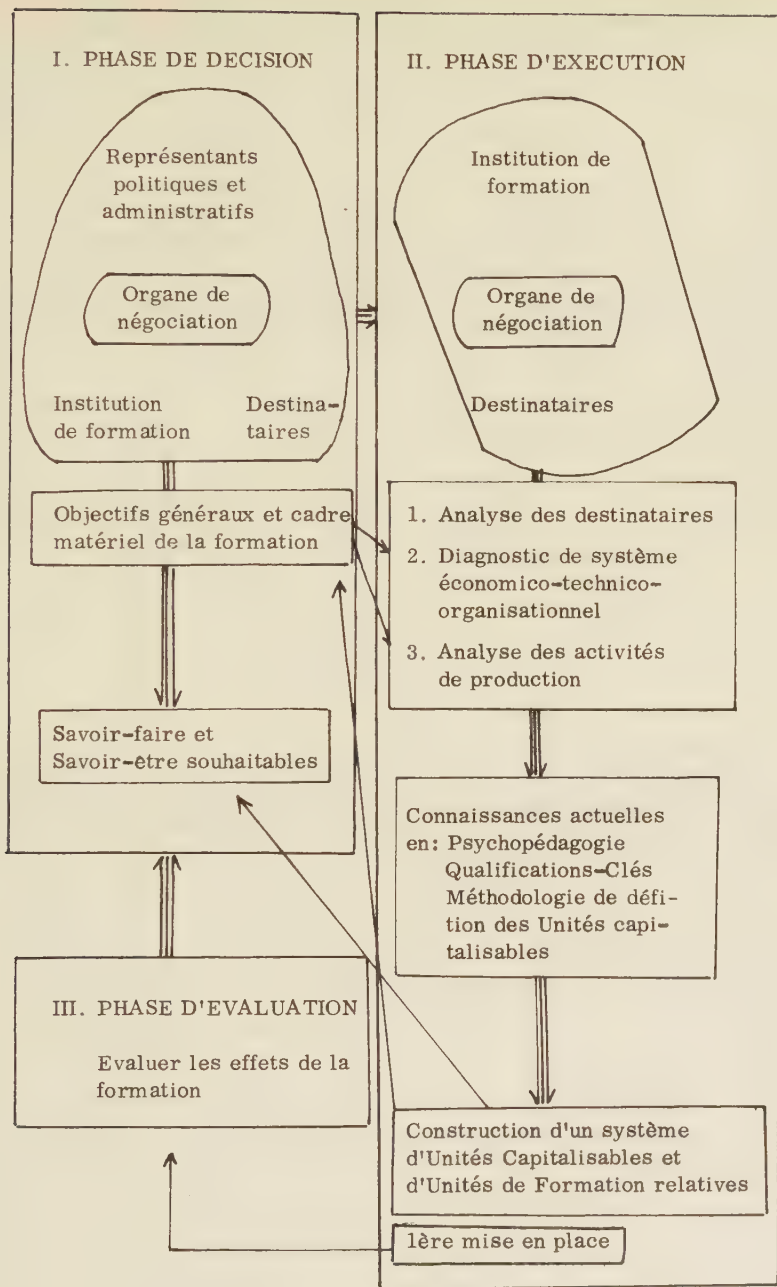


Fig. 15. - Niveau socio-politique: les trois phases
(source: CHANCEREL J.L. et GONTHIER A. p. 53)

4.3.3. Le processus de construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables

4.3.3.1. Unité Capitalisable, Unité de Formation et Qualification-Clé

La nature des Qualifications-clés et les étapes socio-politiques de la construction du système de formation ayant été précisées, il nous fallait définir l'Unité Capitalisable. C'est l'unité d'assimilation active des connaissances et des savoir-faire ainsi que des attitudes permettant le passage d'une représentation (image mentale) R_1 à une autre représentation R_2 . On peut la figurer par le schéma suivant:

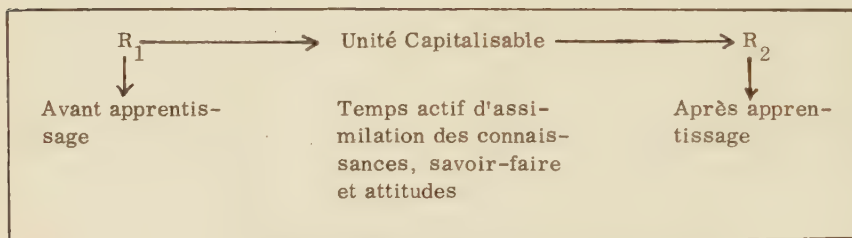


Fig. 16. - Représentation et Unité Capitalisable

A un niveau plus technique, on peut donner une autre définition qui s'inspire de l'identité qu'il y a entre R_2 et l'unité s'y référant. Cela devient la "description de l'activité humaine résultant de l'application, par voie de résolution de problème, d'une qualification-clé sur un champ déterminé, à un niveau de complexité et d'abstraction déterminé" (34).

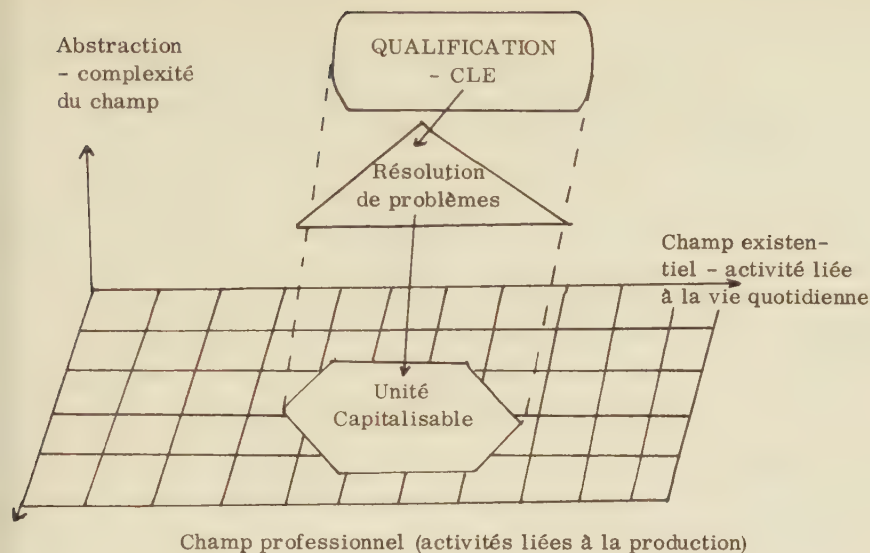


Fig. 17. - Genèse d'une unité capitalisable
(CHANCEREL - GONTHIER p. 78)

Avant de préciser les constituants d'une unité, il nous faut en définir certaines caractéristiques.

Tout d'abord une Unité Capitalisable est la description d'une activité humaine. Cette activité est celle qui sera observable à la fin d'une formation et non en cours de formation. Cela implique une description en termes d'objectifs et non en termes de processus d'acquisition. En effet pour qu'une activité soit observable, il est nécessaire qu'elle soit décrite en termes de comportement; or un comportement humain est généralement décrit par son effet sur l'environnement, donc en termes d'activité de production. L'objectif devra être complété par la définition des conditions de manifestation des savoir-faire, attitudes et connaissances.

Nous pouvons préciser les constituants d'une Unité Capitalisable:

- 1 - Définition de l'activité de production: Cela est précisé par le champ de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes.
- 2 - Analyse de ces champs en termes de comportement: Ce sont les objectifs pédagogiques.
- 3 - Les objectifs pédagogiques peuvent être rapportés à des niveaux taxonomiques

donnés (taxonomie des objectifs pédagogiques de BLOOM, KRATHWOHL, HARROW) (35).

- 4 - Conditions de manifestation des connaissances, savoir-faire et attitudes.
- 5 - Niveau de départ: ce sont les objectifs qu'il est nécessaire d'avoir atteint avant une quelconque acquisition par voie de résolution de problème. C'est la description des pré-requis.
- 6 - Le niveau d'arrivée qui n'est autre chose que la synthèse des objectifs pédagogiques, des niveaux et des conditions d'exécution de la tâche.

A chaque Unité Capitalisable peut être associé une ou plusieurs Unités de Formation qui précéderont plus spécialement les planifications pédagogiques, les transitions, les orientations de l'étudiant.

On peut résumer tous ces aspects par le tableau suivant:

Unité Capitalisable

- Champ de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes (issu de l'analyse des activités de production)
- Objectifs pédagogiques en termes de comportements

Comportements	Niveaux taxonomiques
-	
-	
-	
-	
.	
.	
-	

- Conditions d'exécution de la tâche
- Niveau de départ
- Niveau d'arrivée



Unité de Formation

- Planification pédagogique: Processus - Interventions didactiques
 - Organisation - Formateurs
 - Matériel
 - Locaux
- Transition - de l'U.C. à son application
 - Médiate
 - Immédiate
 - de l'U.C. à d'autres U.C.
- Orientation de l'Etudiant
 - Contrôles
 - Prévision de la formation et de la production

Fig. 18. - Unités de Formation et Unités Capitalisables

4.3.4. Modèle de construction des systèmes de formation (Version 1973)

On peut considérer que l'Unité Capitalisable est un ensemble. Il existe donc trois manières de les définir:

a) Par énumération des éléments. On établit une liste d'objectifs pé-

dagogiques à partir d'une analyse d'une tâche. Se pose immédiatement le problème de la hiérarchie de ces objectifs. Par ailleurs, la division des objectifs renvoie nécessairement à la division des tâches et de ce fait participe de la reproduction de la hiérarchie et de l'articulation de ces dernières. C'est cependant bien ce qui est préconisé et réalisé dans la plupart des formations des adultes.

b) Par définition des propriétés caractéristiques de ces éléments pris

dans un ensemble référentiel. Dans le domaine de la programmation pédagogique, le problème de la définition de l'ensemble référentiel reste entièrement posé. Il n'est donc pas possible actuellement d'utiliser ce mode de définition en ce qui concerne les Unités Capitalisables: ce serait le cas si nous possédions, par exemple, une liste complète et hiérarchisée des Qualifications-Clés. (36)

permettent de construire l'ensemble. De MONTMOLLIN et REGNIER posent comme élément une unité de connaissance et comme propriété récursive la propriété suivante: A partir d'une unité de connaissance x_i située à un niveau n (de l'ensemble partiellement ordonné X), on obtient une unité de connaissance x_j située à un niveau $n - k$ si x_i est nécessaire à l'acquisition de x_j et non pré-acquise par les individus de la population à enseigner. Si on connaît par analyse de l'activité le comportement X_T correspondant au comportement terminal, on peut grâce à la propriété récursive ci-dessus présentée, construire un ensemble ordonné jusqu'à atteindre le niveau 0 des unités de connaissances minimales qui constituent le niveau de départ. Les propriétés du graphe ainsi défini sont les suivantes. Les relations qui unissent certains sommets du graphe sont non-réflexives, antisymétriques et transitives.

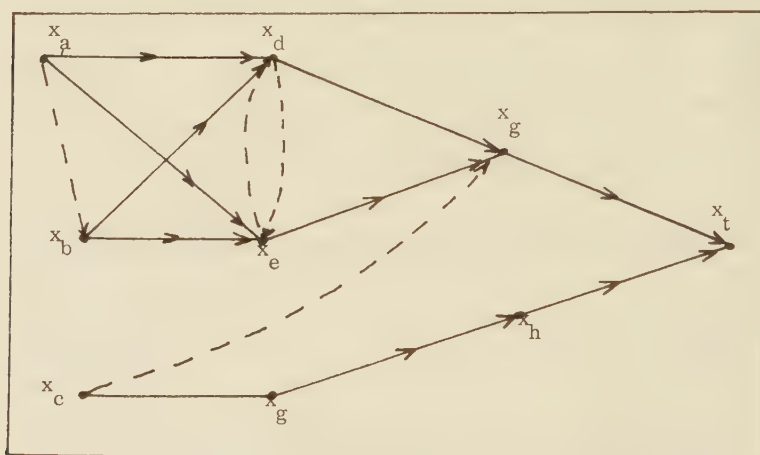


Fig. 19. - Exemple donné par de MONTMOLLIN et REGNIER - déjà cité -

C'est la technique qui nous semble la plus appropriée à la construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables.

Nous pouvons résumer et conclure sur la présentation de ce premier modèle de construction des systèmes de formation par unité capitalisables par le schéma suivant.

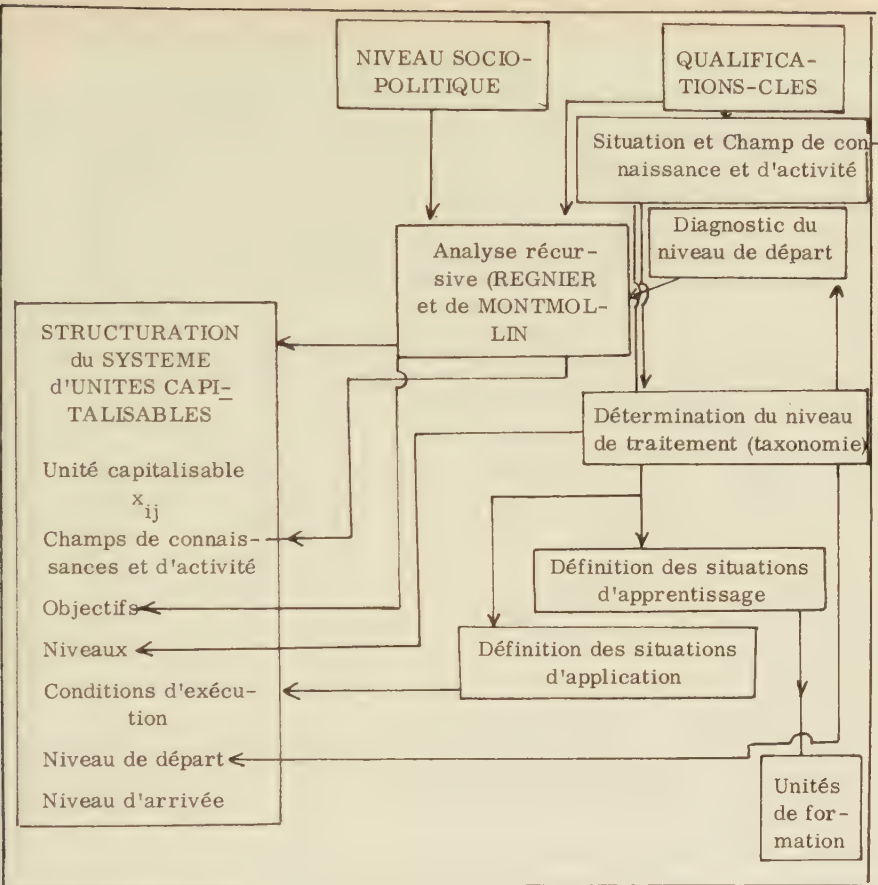


Fig. 20. - Articulation des différentes phases

4.3.5. Intérêts et Limites du modèle

En conclusion de notre rapport de 1973 nous écrivions: "Le modèle n'en reste pas moins un modèle qui doit s'adapter aux circonstances de construction de systèmes de formation. Sa fiabilité et sa faisabilité ne pourront être démontrée que sur le terrain. Il faut passer maintenant à une phase d'expérimentation. Par ailleurs de nombreux points d'interrogation demeurent encore". (37)

Nous avons proposé un modèle théorique, ayant une certaine articulation logique. Il ne pouvait cependant pas prétendre à l'application comme tel. A travers les expériences que nous avons faites depuis, il apparaît tout d'abord que notre pro-

position sur la Construction des systèmes était trop théorique; nous avons renoncé à formuler les diverses étapes de façon claire.

La notion de Qualification-Clé demande par ailleurs à être reprise et expérimentée dans les formations construites selon le système des Unités Capitalisables. (38)

Le temps de la recherche (1 an) et les objectifs de celle-ci ne nous avaient pas permis d'aller plus loin dans les détails. Enfin et surtout, ce modèle était un compromis entre une généralisation des travaux de SKINNER et une approche psycho-sociologique de la formation. Seules des expérimentations pouvaient dégager ce qui gardait un quelconque intérêt. C'est ce que nous présenterons dans la seconde partie.

Comme nous l'avons écrit dans l'introduction, le texte était un moment nécessaire que notre recherche, mais qui devait être rapidement dépassé dans des expériences concrètes. (39)

- 1) Dans cette partie, nous allons reprendre et compléter les propositions que nous avons faites dans un précédent document édité par le Conseil de l'Europe sur "l'identification des Qualifications-Clés en vue de la construction des Unités Capitalisables". (en collaboration avec GONTHIER)
 - 2) p. 27
 - 3) MERTENS D. - Les Qualifications-Clés aux stades initial et ultérieur de la formation - Strasbourg - Conseil de l'Europe - 1972 - (p. 3)
 - 4) MERTENS D. - Etat de la recherche sur la flexibilité professionnelle - Strasbourg - Conseil de l'Europe 1972 - (p. 7)
 - 5) Ce phénomène d'ajustement quasi-automatique tend à disparaître. Si l'affirmation de MERTENS était juste en 1972, il n'en est plus de même actuellement. Il y a crise au niveau de l'emploi (chômage réel et surtout structurel).
 - 6) MERTENS, D. - Les Qualifications-Clés ... (déjà cité (p. 1)
 - 7) MERTENS, D. - Les Qualifications-Clés ... (déjà cité)
 - 8) voir annexe XII
 - 9) MERTENS, D. - Les Qualifications-Clés (déjà cité) (p. 19)
 - 10) voir chapitre IV, seconde partie
 - 11) Nous résumerons cependant les approches successives qui furent les nôtres à cette époque dans la mesure où elles sont ouvertes si on envisage la formation de manière globale et non pas seulement en formation professionnelle terminale
 - 12) voir annexe I
 - 13) voir pp. 51-52
 - 14) voir p. 65
 - 15) SKINNER qui, optimiste, écrivait en 1960: "Il est fort possible qu'à l'avenir on ne développe plus les aptitudes mentales de manière indirecte en enseignant une matière donnée, mais qu'on s'attache, au contraire, à enseigner des aptitudes, le reste allant de soi". - Ann. Arbor - 1960
- PAILLET écrit: "L'éducation doit viser au contraire, à dégager des systèmes d'aptitudes larges et polymorphes susceptibles de remodelage tout au cours de l'existence et favorisant la plasticité adaptative indispensable dans un monde en mutation accélérée". (Faut-il planifier l'éducation? 1974)
- Les connaissances peuvent aussi devenir des Qualifications-Clés, c'est ce qu'exprime GRIUDZEV: "L'assimilation des connaissances n'est pas seulement le but, l'objet, mais aussi le moyen de l'enseignement. La connaissance, est donc à la fois, objet et méthode. Elle est la condition préalable et essentielle

de la compréhension de nouveaux concepts et de nouvelles impressions. Pour apprendre, nous utilisons les connaissances déjà acquises qui deviennent aussi un moyen, une méthode d'acquérir d'autres connaissances".
(Enseignement polytechnique en U.R.S.S.)

- 16) SIMON, H.A. - La science des systèmes - Paris - Epi - 1974
- 17) SIMON, H.A. - La science des systèmes - Paris - Epi - 1974 (p. 47)
- 18) LEVEUGLE J. - Initiation à l'Education Permanente - Toulouse - Privat - 1968.
- 19) Liste des gestes élémentaires de la pensée:
 - 1) Énumérer et décrire: A partir de sensations nous devons commencer par énumérer les choses et les personnes qui nous entourent, puis dans un second temps nous les décrivons, ce qui permet de préciser leurs caractéristiques.
 - 2) Comparer et distinguer: Nous devons préciser notre description en comparant et en distinguant les personnes et les choses qui nous entourent.
 - 3) Définir et classer: Nous pouvons alors passer à une schématisation (la définition) et à une classification des personnes et des objets qui nous entourent.
 - 4) Les aspects d'une réalité: Il nous faut préciser notre représentation, non pas par rapport à un seul axe, mais par les multiples aspects de la réalité qui nous entoure.
 - 5) Le point de vue des gens: Il y a à ce niveau, dépassement de sa vision égocentrique du monde, mais déjà centration sur ce que les personnes pensent. Nous en trons dans la dimension de la relation.
 - 6) Contradiction et opposition: Les aspects d'une situation sont généralement contradictoires, cela implique des tensions.
 - 7) Le temps et l'espace: Tout fait est dans un espace-temps défini. Nous devons prendre conscience et analyser cet espace-temps.
 - 8) Faits, causes et conséquences: Au-delà du temps et de l'espace les faits sont reliés entre eux par des liaisons de causalité, d'induction ou de déduction. Ce sont ces lois qu'il est important de connaître. C'est la dimension du raisonnement logique.
 - 9) Lois et théories: Si les enchaînements se produisent toujours dans le même sens, il y a possibilité d'établir des lois, et à partir d'un ensemble de lois, des théories.
 - 10) Valeurs et principes: Il ne suffit pas de comprendre le milieu dans lequel on vit, mais on doit agir sur celui-ci. Cela suppose un choix, donc la constitution d'un système de valeurs.

- 11) Buts, moyens et méthodes: Pour agir, il faut définir les objectifs, les moyens, méthodes et stratégies pour les atteindre.
 - 12) Le plan d'action: C'est l'organisation des buts, moyens et méthodes.
 - 13) L'exécution: L'action est la vérité de l'intention. Un plan d'action n'a de sens que s'il est exécuté.
 - 14) Le contrôle des résultats: Un plan d'action, l'exécution, n'ont de sens, que par rapport à l'atteinte des objectifs.
- 20) voir p. 27
- 21) voir p. 48-49
- 22) voir p. 31
- 23) Nous avons présenté cette première orientation avec CARDINET lors d'une réunion d'un sous-groupe de l'Education des adultes en février 1973.
- 24) On peut résumer ainsi le schéma d'analyse. Tout d'abord on pratique une analyse de poste en termes de facteurs: on obtient un profil factoriel de poste. Ensuite, on met au point des tests saturés dans les divers facteurs; on construit des instruments de sélection. Enfin, on fait un diagnostic du niveau des individus dans les divers facteurs grâce aux tests; c'est la phase de sélection par les tests.
- Les tests se justifiaient surtout par leur valeur prédictive à plus long terme, grâce à la mesure de composantes abstraites non liées à une activité donnée, mais entrant dans un grand nombre d'activités.
- 25) En allant du plus fondamental au plus utilisable
- 26) Cette partie est un résumé des propositions que nous avons faites en 1973 dans notre rapport au Conseil de l'Europe. Nous insisterons sur les parties qui depuis n'ont été que peu transformées ou infirmées. Voir CHANCEREL J.L. et GONTHIER A. - Identification des Qualifications-Clés en vue de la construction des Unités Capitalisables - Strasbourg - Conseil de l'Europe - 1975
- 27) Nous utilisons le terme modèle dans un sens très large de méthodologie structurée. Il ne s'agit bien entendu pas de modèles formalisés.
- 28) voir Annexe I. La présentation des divers aspects.
- 29) de MONTMOLLIN M. - Les Systèmes Hommes-Machines - Paris - Presses Universitaires de France - 1967 "De même qu'en psychologie individuelle la description d'un comportement est beaucoup moins précise et opératoire en termes d'aptitudes qu'en termes de comportements, de même l'utilisation des concepts verbaux, à trop haut pouvoir de généralisation, est une gêne plus qu'une aide pour l'analyse d'un S.H-M".
- 30) CHANCEREL J.L. - GONTHIER A. Identification des Qualifications-Clés en vue de la construction des Systèmes de formation par Unités Capitalisables

- 31) Chapitre IV (seconde partie)
- 32) voir Chapitre I, (seconde partie)
- 33) LESNE, M. et MONTLIBERT, C. de - Formation et analyse sociologique du travail. - Paris - Documentation française - 1972.
- 34) CHANCEREL J.L. et GONTHIER A. - déjà cité - p. 78
- 35) voir Annexe I
- 36) voir la tentative de GONTHIER, in CHANCEREL J.L. et GONTHIER, ... - Identification ... (étude exploratoire) - Annexe I - 1973 (pages VII - 1 à VII-44)
- 37) CHANCEREL J.L. et GONTHIER A. - déjà cité - p. 99
- 38) Ces systèmes de formation devront être à cheval sur l'école de base et la formation professionnelle.
- 39) voir chapitre IV (seconde partie)

SECONDE PARTIE

METHODOLOGIE DE CONSTRUCTION DES SYSTEMES DE FORMATION PAR UNITES CAPITALISABLES

CHAPITRE I

PRESENTATION GENERALE DE LA METHODOLOGIE

1.1. Définition de quelques notions et principes intervenant dans la construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables.

Nous partirons de six principes généraux (1). Les deux premiers sont liés au concept d'Education Permanente (2). Ce sont la nécessité de la participation et la rupture avec la règle des trois unités (temps, lieu, action).

Les autres principes sont les conséquences de résultats que nous avons présentés dans la première partie: individualisation de la formation (3), définition de la formation en termes d'objectifs pédagogiques (4), détermination de ces objectifs pédagogiques à partir de l'activité future des sujets et de leur relation de production (3), formation centrée sur les qualifications beaucoup plus que sur les savoirs (Qualifications-Clés) (5).

Le second et le troisième principes impliquent une dissociation entre les objectifs et les stratégies pour les atteindre.

En effet, si l'on veut, d'une part tenir compte des besoins socio-politiques et, d'autre part de l'expression de chacun dans l'acquisition des connaissances et des compétences, il est nécessaire de recourir à des stratégies souples dans l'acquisition des connaissances, savoir-faire et attitudes.

C'est pourquoi nous distinguons Unité Capitalisable et Unité de Formation.

1.1.1. Définition de l'Unité Capitalisable et de l'Unité de formation.

L'Unité Capitalisable est l'activité de production attestée, et appartenant à un système construit.

L'Unité de Formation est un des moyens d'acquisition de cette activité de production. Pour acquérir un savoir-faire, il est possible d'employer des voies de formation différentes; ce qui compte, c'est l'objectif final et non les chemins pour l'atteindre.

Entre Unités Capitalisables et Unités de Formation, il faut distinguer plusieurs types de rapports possibles:

A une Unité Capitalisable est associée une Unité de Formation (6). Pour atteindre une Unité Capitalisable, il y a plusieurs Unités de Formation. Une Unité de Formation permet l'atteinte de plusieurs Unités capitalisables.

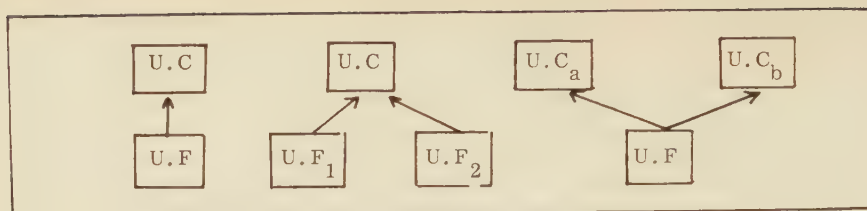


Fig. 21. - Relations entre Unités Capitalisables et Unités de Formation.

A partir de ces relations de base, il est possible de construire toutes les combinaisons possibles.

1.1.2. Unité de transition et tronc commun

A ces deux notions d'Unités Capitalisables et d'Unités de Formation, nous ajoutons les notions d'Unités de transition et de tronc commun.

Nous appelons Unité de transition une unité de formation dont l'Objectif est la mise à jour des connaissances ou des savoir-faire déjà acquis, mais n'ayant pas été utilisés immédiatement après la première acquisition. Ces unités de transition se placeront immédiatement avant l'application des savoirs, savoir-faire et attitudes au niveau de la réalité.

Nous appelons tronc commun tout groupe d'unités capitalisables généralisables à une population donnée et dont l'acquisition est nécessaire préalablement à tout type d'acquisition spécifique. C'est à ce niveau qu'apparaîtront notamment les qualifications-clés et les Unités Capitalisables basées sur celles-ci.

La constitution des troncs communs de formation devra se faire après étude des contenus et évaluation des actions de formation par Unité Capitalisable. Ils ne peuvent en aucune manière être réalisés a priori. L'articulation de ces notions est présentée dans la figure de la page 83 (fig. 22).

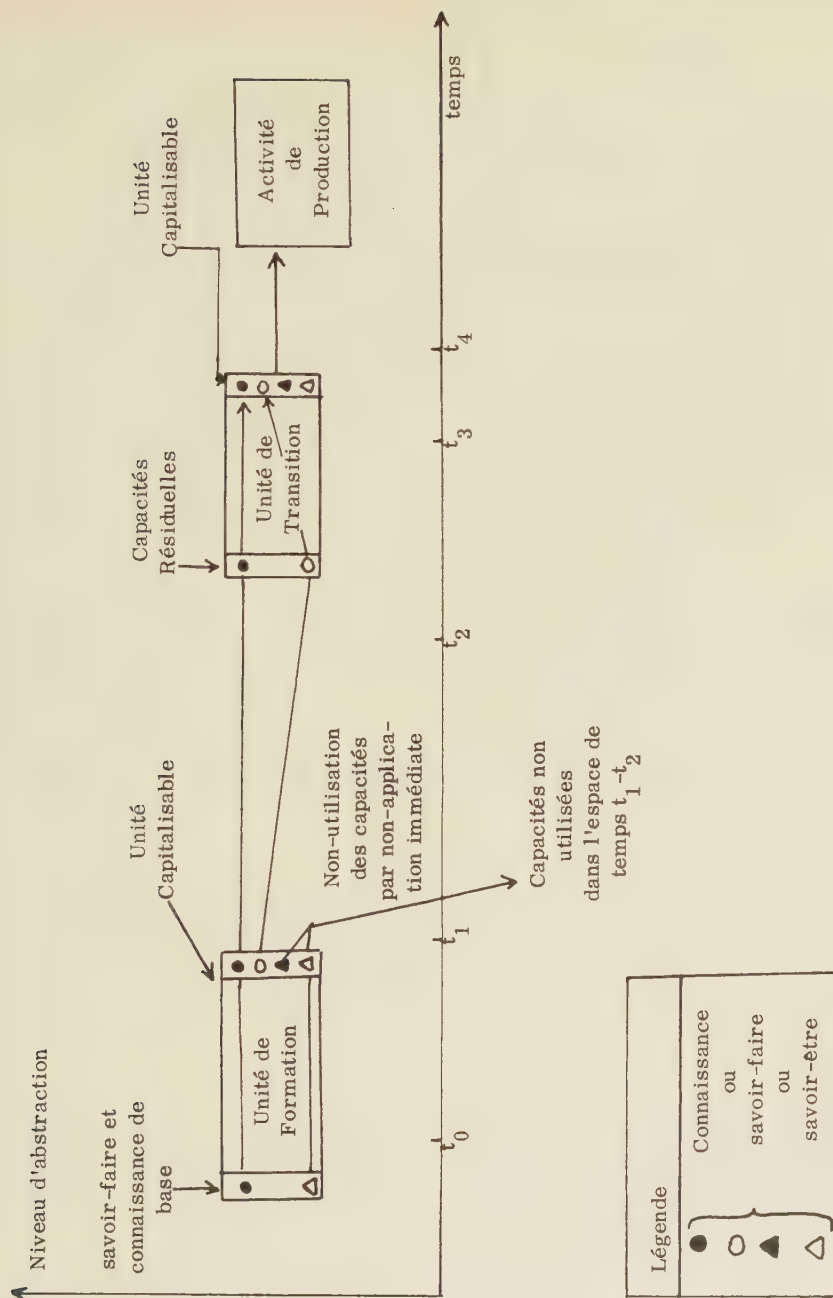


Fig. 22. - Unité Capitalisable, Unité de Formation et Unité de Transition

1.2. Le processus de Construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables

Ayant précisé la définition de certains termes, nous passons à la présentation des étapes du processus de construction du système de formation par Unités Capitalisables. Nous reprenons dans son ensemble le découpage présenté dans la première partie (7).

Le processus comprend trois phases successives: une phase de décision ou phase législative, une phase d'exécution ou phase exécutive et une phase d'évaluation.

Ce sont les phases classiques de toute action sociale planifiée. Cependant, on peut se demander si l'ordre n'est pas le suivant:

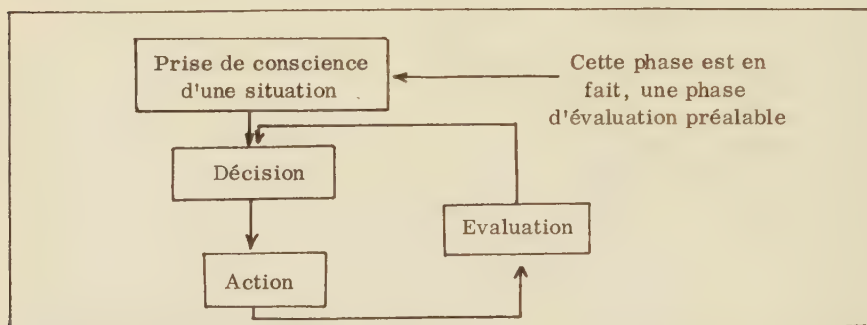


Fig. 23. - Articulation des différentes phases de la construction des systèmes de formation

Cette figure peut être complétée par les composantes de ces différentes phases. Nous résumerons à la page 86 par le schéma général (Fig. 24) le modèle dont ce chapitre ne sera que l'explicitation. Nous présenterons les phases les unes après les autres, dégageant pour chacune d'elles les aspects importants.

1.2.1. Phase de décision

L'objectif de cette première phase est la négociation d'un contrat de formation qui prescrit les objectifs généraux, les structures organisationnelles, les budgets de la formation et "les suivis" de la formation (planification, aménagement du territoire, aménagement de postes, etc...)

1.2.1.1. Qui négocie?

1.2.1.1.1. Ce sont tout d'abord les représentants utilisant les compétences des futurs formés.

Que la construction se situe dans une institution de production ou de formation (8), des représentants de l'utilisation de la formation doivent être présents. La différence entre ces deux possibilités réside uniquement dans la nature de leur pouvoir.

a) Ce sont les représentants du pouvoir dans l'institution de production. Dans la mesure où ils décident et gèrent les budgets, dans la mesure où ils orientent et décident du système global (dont la formation n'est qu'un sous-système), ils ont un rôle important au niveau de la détermination des contenus du contrat.

Longtemps ils ont été seuls, détenant le pouvoir de décision, s'entourant quelquefois de conseils ou d'informations issues d'enquêtes. Cette situation est de moins en moins possible dans la mesure où beaucoup plus de personnes sont attentives aux problèmes de formation. Par ailleurs, c'est en faisant participer les individus qu'on les sensibilise aux problèmes de gestion de la formation.

b) Ce sont des utilisateurs directs des futurs formés, c'est à dire ceux qui, dans l'institution de production, auront directement à utiliser les savoir-faire et compétences acquis dans la formation. Leur présence est souhaitable dans la mesure où ils peuvent être un frein dans l'introduction de l'innovation liée à la formation. Leur participation réelle facilitera le "suivi de la formation".

c) Ce sont aussi des représentants des personnes actuellement formées et occupant déjà un poste similaire. Ils sont les représentants de leur profession.

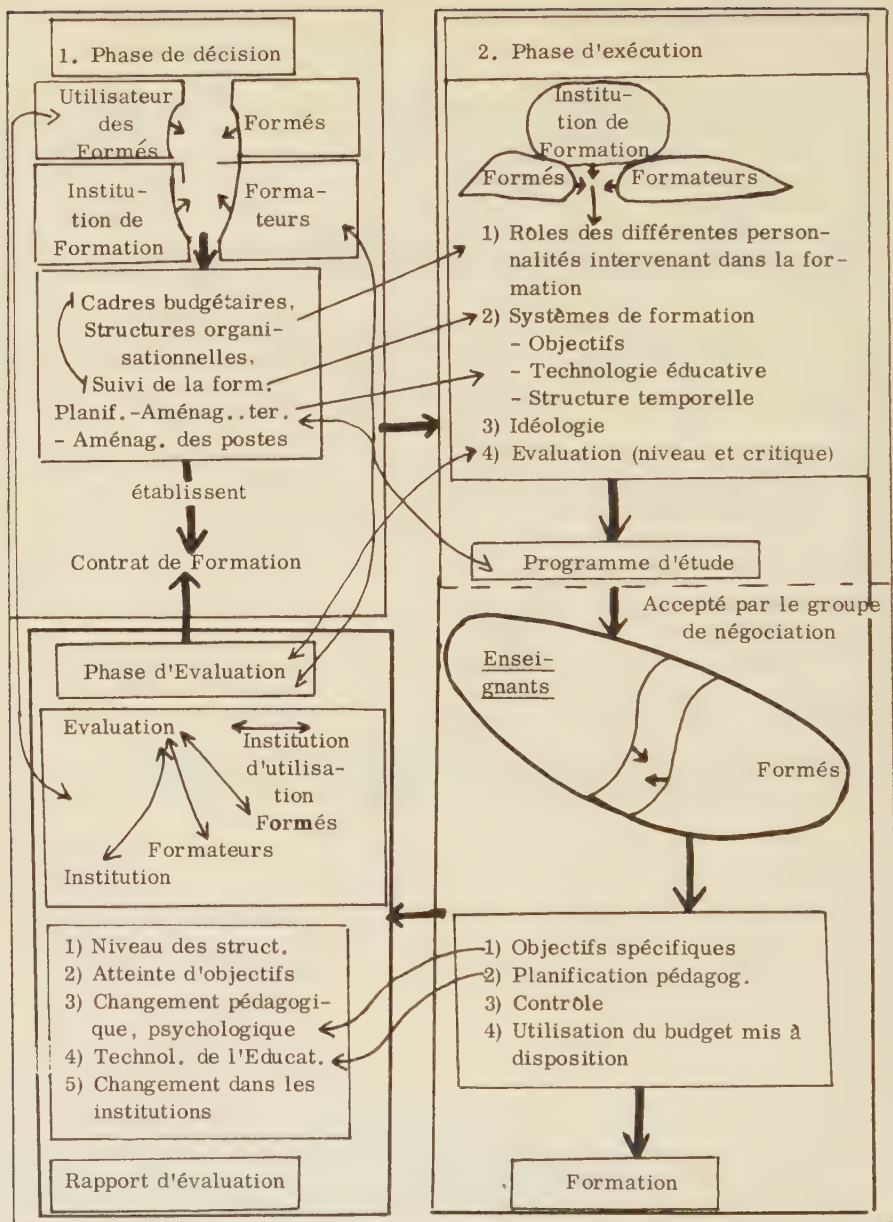


Fig. 24. - Différentes phases de la construction des systèmes de formation (Niveau socio-politique) (9)

121.1.2. Institution de formation

Comme précédemment, que nous soyons dans une institution de production ou de formation, les mêmes types de personnes doivent être présents; c'est la nature de leur pouvoir qui diffère. Ils peuvent jouer soit le rôle de responsables de l'administration de la formation (Institut de formation), soit le rôle d'intervenant dans la structure de production ou de consommation (Institution de production).

121.1.3. Formateurs

Nous les distinguons des responsables des institutions de formation; leur rôle, ici, est différent. Dans la décision, ils ne jouaient pratiquement aucun rôle. C'est cependant dans la mesure où ils participeront aux décisions budgétaires et structurelles, qu'ils pourront adhérer aux objectifs et de ce fait "enseigner" dans le sens de ceux-ci. Ils seront à même, à travers ces négociations, de prendre conscience des savoir-faire, savoir-être et connaissances devant être acquis et de leur utilisation dans les institutions de production.

121.1.4. Les formés ou destinataires de la formation

Si la participation de ceux-ci est évidemment acceptée quand il s'agit d'adultes, elle l'est beaucoup moins lors qu'il s'agit d'enfants ou d'adolescents. (Les parents devraient aussi participer, à ce niveau, à la prise de décision). Leur participation a souvent été contestée au nom de leur "non-savoir". "Ils sont là pour se former, comment voulez-vous qu'ils discutent!" Dans le contrat de formation, ils sont directement intéressés (structures, objectifs, utilisation de leur compétence). On parle souvent de motivation. L'investissement des destinataires de la formation est souvent fonction de leur participation à la définition des objectifs et des stratégies pour les atteindre.

En fait, grâce à cet organisme de négociation, c'est l'expression de chacun qui peut être respectée (c'est-à-dire prise en compte). Nous avons l'expérience de la conduite de tels groupes. La présence d'un animateur neutre permet d'amener le groupe (10) à une décision respectant au maximum l'expression de chacun.

121.1.5. Les objectifs de la négociation

Le contrat de formation doit porter sur les décisions du groupe en ce qui

concerne les objectifs généraux (11) de la formation, les structures organisationnelles, le budget et "le suivi" de la formation.

a) Les objectifs généraux de la formation

COLOT (12) précise ce qu'il appelle objectifs pédagogiques généraux. "Il s'agit du vouloir du formateur ou de la société, de la finalité accordée à la pédagogie ... C'est le système social qui, en fonction de son organisation (rapports sociaux de production), va se donner à lui-même certaines conceptions de l'homme et de sa place dans le système social".

La définition des objectifs pédagogiques au sens large du terme dépend donc largement du niveau de l'analyse. Souvent, toute une partie de celle-ci est implicite. L'adéquation de la formation au système socio-économique dépendra du niveau de la prise de conscience des problèmes. Lors des deux expériences que nous avons menées, le niveau de l'analyse a été différent. Dans un premier cas seuls ont été explicités les objectifs pédagogiques au sens large. Actuellement nous assistons, venant de toutes les parties prenantes, à une demande d'analyse des relations de production (13). La formation devient ainsi un analyseur du système plus global. Dans l'autre expérience (14), nous avons d'abord analysé les relations de production, ce qui a provoqué un certain nombre de divergences entre les deux branches de l'école (Zurich et Lausanne), notamment en ce qui concerne la conceptions de l'homme (reflétant les différences de mentalité entre la Suisse romande et la Suisse alémanique) et les théories pédagogiques. Cette mise à nu a permis d'adapter assez finement la formation à une demande sociale, tandis que les conceptions de l'homme et les théories pédagogiques n'étaient plus source de conflits latents, mais devenaient l'objet d'un discours explicitant les différences et permettant d'en tenir compte. La définition des objectifs généraux doit prendre en charge cette hiérarchie dans les niveaux de l'analyse. Or, ce que nous rencontrons le plus souvent, c'est une définition du système de formation à partir de théories pédagogiques (Rogérisme, pédagogie institutionnelle, enseignement programmé) qui deviennent en elles-mêmes des objectifs et de ce fait occultent la formation de l'homme sous-jacente et laissent implicites les rapports sociaux de production et l'analyse du système socio-économique. Le contrat de formation va porter la marque du niveau d'analyse, d'explication de tous les aspects va ainsi permettre, lors de l'évaluation, l'analyse des niveaux inférieurs. Les objectifs généraux devront donc être la projection écrite de ces analyses. Cette définition précisera les exigences des rôles pour lesquels on forme des individus, les savoir-faire généraux acquis en fin de formation et les exigences de départ (appartenance à une groupe, aptitudes, formation antérieure, etc...).

Au-delà de ces exigences, il ne faut pas négliger le rôle que jouent dans une telle définition, le type d'homme que l'on veut former et les changements qu'on attend de la formation dans un système de production.

Le plus souvent il existe déjà des structures, qui devront être adaptées aux objectifs généraux. Il s'agira donc, dans la majorité des cas, d'une adaptation ou d'une explicitation des rôles. Donnons en un exemple.

Dans les conditions générales du Séminaire de l'Enseignement Spécialisé du canton de Vaud, il est précisé notamment:

Le chef du Département de la prévoyance sociale et des assurances,
vu l'ordonnance du 11 septembre 1972 du Département fédéral de l'Intérieur, sur la reconnaissance d'Ecoles spéciales dans l'assurance-invalidité,
vu l'arrêté du 27 décembre 1972 constituant le Séminaire cantonal de l'Enseignement spécialisé,
vu le préavis du groupe de travail chargé le 30 août 1972, par le Conseil d'Etat, d'étudier la création d'un Séminaire cantonal de l'Enseignement spécialisé,
vu le préavis du chef du service de l'enseignement spécialisé,

décide:

Article premier. Les présentes conditions générales règlent successivement:

- a) l'organisation du Séminaire cantonal de l'Enseignement spécialisé (ci-après séminaire)
- b) l'admission des candidats au séminaire
- c) la formation des maitres au séminaire
- d) la délivrance des brevets

Chapitre premier: ORGANISATION

Directeur Art. 2. - Le chef de l'enseignement spécialisé fonctionne comme directeur de séminaire,

Art. 3. - Les formateurs chargés de l'enseignement du séminaire sont désignés par le directeur.

Art. 4. - La conférence - présidée par le directeur et réunissant les conseillers pédagogiques du service

de l'enseignement spécialisé (SES)
et les formateurs du séminaire (ci
-après la conférence) - assure
l'unité de formation pédagogique.

Ces dispositions juridiques sont précisées dans un contrat de formation négocié et portant sur:

- Le système de formation par Unités,
- Le rôle des formateurs.
- Le rôle des coordinateurs
- Le rôle des conseillers aux études
- Le rôle des candidats
- Le rôle des délégués aux étudiants
- Le rôle des directeurs d'écoles spéciales (extérieures au séminaire)
- Le rôle du directeur du séminaire
- Le rôle du groupe de négociation
- Le rôle du conseiller pédagogique du service
- La négociation des Unités
- La négociation de la formation individuelle
- Le contrôle et l'évaluation
- La délivrance des brevets
- Le calendrier annuel

Différentes rubriques (15) précisent les interrelations entre les parties prenantes et les réseaux de communication à l'intérieur du système. Tous ces aspects sont concrétisés par les organigrammes du service et du séminaire de l'enseignement spécialisé, ainsi que le plan des locaux, la liste des conseillers aux études et des coordinateurs. leur adresse et numéro de téléphone. L'organisation, définie par des règlements généraux, devient, de ce fait, plus transparente et est un outil de formation. Ce contrat négocié et fixé par écrit joue le rôle de référence.

c) Budget de formation

Dans "l'organisation de financement de l'éducation postprofessionnelle", EIDE considère que la charge financière doit comprendre les dépenses se rattachant directement à l'enseignement (traitement des professeurs, dépenses

en matériel, équipement en terrains à traiter, etc...) et le temps que les étudiants investissent (ce qui comporte des "congrés-éducation", des remplacements, etc...). Dans ce domaine de l'économie de l'éducation, de nombreux travaux restent à faire afin de calculer plus précisément le coût réel de la formation. La formation devient un objet de consommation. On voit se créer de nombreuses sociétés privées n'ayant d'autre but que la vente d'un produit (la formation) avec un profit maximum (16). Peut-on alors encore parler d'éducation (formation) permanente? Il faut définir les sources de financement et l'utilisation de l'argent mis à la disposition de la formation. A côté des dépenses de fonctionnement, il faut prévoir un financement de la recherche en matière d'éducation (dépenses d'investissement) à l'intérieur même de l'institution de formation, si l'on veut éviter que la formation ne se sclérose ou ne devienne un simple objet de consommation. Ce budget doit, lui aussi, être explicité et diffusé à toutes les parties prenantes au système.

d) Le "suivi" (17) de la formation

Le contrat de formation devra présenter la manière dont les savoir-faire, attitudes et connaissances acquis, seront utilisés au niveau de la production. Ainsi se précise la nature des changements attendus dans les relations de production. A côté d'autres moyens (enrichissement des tâches, par exemple), la formation devient un outil d'intervention dans les institutions: il n'est pas le seul, il a ses indications et doit être utilisé en en tenant compte.

Le reproche que l'on peut faire à une telle procédure (18), c'est qu'elle suppose une prise de conscience collective des besoins de formation, à la fois pour être mise en place et pour avoir quelque chance d'aboutir. La mobilisation des personnes pour les problèmes d'éducation n'est pas encore totalement réalisée. Cependant, lors des deux expériences que nous avons faites, la participation de tous a été effective. Pour que cette participation existe, il faut qu'il y ait une possibilité réelle d'agir individuellement ou en tant que groupe sur les objectifs et les stratégies. Cette condition est nécessaire, mais non suffisante, et on ne la trouve que rarement dans les institutions actuelles. Il faut dire qu'elle suppose une prise de conscience des normes et des valeurs qui sont le fondement de cette institution. Par ailleurs, sur tous les aspects ci-dessus, il doit y avoir autonomie de décision. Elle doit être à la fois conceptuelle, juridique et financière, sinon la négociation ne doit avoir et ne peut avoir lieu qu'au niveau du pouvoir de décision. (19)

1.2.2. Phase d'exécution

Cette phase peut, en fonction de ses objectifs, se diviser en deux sous-phases:

tout d'abord une phase de construction du système d'études ou système d'Unités Capitalisables et ensuite une phase de mise en place et d'application, au niveau de la formation, des procédures permettant à l'élève l'acquisition des savoir-faire, connaissances et attitudes.

1.2.2.1. Sous-phase de construction des programmes d'études

L'objectif de cette sous-phase est d'opérationnaliser les décisions de la phase précédente en un système d'Unités Capitalisables (20). La figure de la page suivante présente l'articulation des différents aspects de la méthodologie.

Connaissant le contrat de Formation:

Connaissant le contrat de Formation :

- 1) Cadres budgétaires
- 2) Structures organisationnelles
- 3) Les objectifs généraux
- 4) Suivi de formation (Planification, Aménagement du territoire, Aménagement des postes, etc...)

Le
grou-
pe
éla-
bore

- 1) Idéologie de Formation
- 2) Les critères d'Evaluation

Il précise

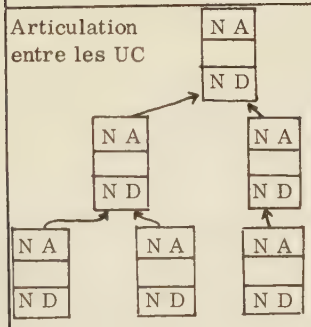
- 3) Les rôles des différentes personnes intervenant dans la formation.
- Rôle, moyen d'atteindre les objectifs liés au rôle)

Il construit

- 4) Système d'Unités Capitalisables

- 1) Activité de formation
- 2) Objectifs
- 3) Niveau
- 4) Conditions d'utilisation des compétences
- 5) Niveau de départ
- 6) Niveau d'arrivée

Articulation
entre les UC



N.D. = Niveau de départ
N.A. = Niveau d'arrivée

Fig. 25. - Passage de la phase de décision à la sous-phase de construction des Systèmes de Formation par Unité Capitalisable

122.1.1. Qui participe à cette construction?

L'organe de construction est composé du pouvoir administratif de l'institution de formation, des formateurs, des futurs formés.

a) Le pouvoir administratif de l'institution de formation:

Il est partie prenante dans les décisions qui seront prises lors de cette sous-phase. Dans la majorité des cas, il est l'organe responsable.

b) Les formateurs:

Nous entendons ici ce terme dans un sens large: toute personne intervenant dans l'acquisition des connaissances, savoir-faire et attitudes. Dans la mesure où ces formateurs participent à l'opérationnalisation des systèmes de formation, il est nécessaire qu'ils soient présents, mais contrairement à ce qui se passe généralement, ils n'ont pas l'exclusivité de cette phase. La déscolarisation de l'éducation (21) passe par la mise en question de cette exclusivité.

c) Les futurs formés

Nous voyons essentiellement trois raisons à leur participation. On parle depuis longtemps de pédagogie active, mais l'activité de l'élève s'exerce presque toujours sur un contenu déjà élaboré. Ce qui est souhaitable, c'est que les destinataires participent aussi à l'élaboration du contenu (22).

Ensuite ils doivent exprimer leurs besoins de formation (23).

(Nous reviendrons dans le chapitre III de cette partie sur l'analyse des besoins.)

Enfin, on parle beaucoup d'autogestion de la formation. La pratique autogestionnaire se heurte, ou bien, à l'apathie des futurs formés, ou bien, à une débauche de paroles rendant le débat difficile car non-analysable à travers des circuits de communication de participation réelle. Pour atteindre le niveau de l'autogestion pédagogique, il est nécessaire de respecter certaines étapes de participation des formés.

122.1.2. Les objectifs de cette sous-phase de construction du système de formation.

a) L'idéologie éducative (24)

Ce qui est en cause ici, c'est un certain nombre de décisions qui vont découler de l'idéologie éducative sous-jacente.

L'idéologie éducative dépend de l'attitude fondamentale des initiateurs de la formation, des contenus, du niveau de technicité pédagogique des formateurs, et, dans une certaine mesure, de la mode qu'on rencontre aussi dans ce domaine. Elle s'inscrit souvent dans un débat passionnel occultant tous les autres aspects de l'éducation (non-directivité ou directivité par exemple).

Nous ne nous attarderons pas à analyser ici des différents aspects. Une littérature abondante l'a fait ces derniers temps. Il est à noter que nous avons assisté dans nos pays européens à une double mouvement: l'un surtout centré sur la transmission des contenus (issu de la cybernétique), et l'autre s'intéressant plus spécialement aux divers aspects de la relation enseignant-enseigné. (Dans le chapitre II de cette partie, nous analyserons plus à fond cette dichotomie en essayant de la dépasser dans une pédagogie de contrat).

Souvent en effet, ces idéologies éducatives naissent de l'utilisation quasi-monolithiques d'une technique de présentation de l'information ou d'animation des groupes de formation. La nature des savoir-faire, connaissances, attitudes à acquérir, les besoins des destinataires et les possibilités pédagogiques des formateurs sont déterminants à ce niveau.

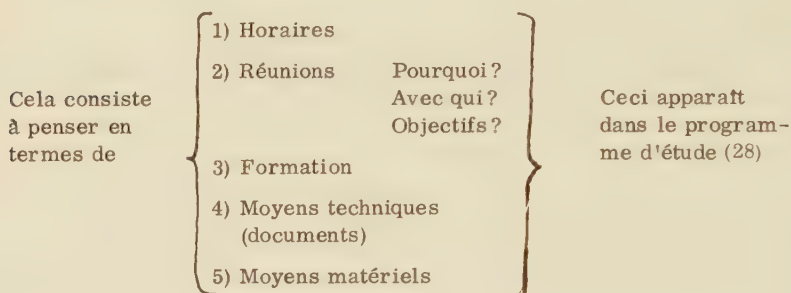
b) Détermination des critères de l'évaluation

La troisième phase, la phase d'évaluation permettant l'adaptation continue du système, doit être préparée déjà lors de la construction. Pour évaluer l'atteinte et la pertinence d'un objectif il est nécessaire d'en définir clairement les critères. Cette définition est préalable à l'activité de formation sinon l'évaluation perd le caractère rigoureux, objectif et scientifique qui lui est indispensable (25).

Ces deux objectifs (définition de l'idéologie et critères de l'évaluation) doivent être contrôlés (26) par le groupe mis en place dès la phase de décision, dans la mesure où il y a risque de glissement entre l'idéologie générale précisée à travers les objectifs généraux et l'idéologie de formation.

c) Préciser les rôles

Lors de la décision sur les structures organisationnelles, les rôles ont été précisés (27). Il faut dans ces sous-phases les opérationnaliser, c'est-à-dire, leur donner des moyens (en termes de règlements, de moyens intellectuels et matériels).



Nous pouvons prendre l'exemple des Conseillers aux études (29). Penser en termes de moyens, cela consiste à fournir les coordonnées (horaires à disposition, téléphone, adresse où les étudiants peuvent les rencontrer), à définir les réunions auxquelles ils participent et les raisons de leur présence, à préciser la limite de leur secret professionnel, la périodicité des réunions, la formation qu'ils devraient suivre pour leur propre perfectionnement, les documents qu'ils ont à remplir (livret de l'étudiant), la manière de les remplir et les destinataires de ces documents, ainsi que tous les moyens, locaux, matériel, à leur disposition, afin qu'ils puissent jouer leur rôle avec un maximum d'efficacité.

d) Construction du système d'Unités Capitalisables

Cette phase risque d'occulter toutes les autres, c'est en effet souvent la partie de l'iceberg qui apparaît. Il faut, à partir des objectifs généraux, construire des Unités Capitalisables et leur articulation en systèmes (30).

A la fin de cette sous-phase de construction, l'enseignant doit être en possession d'un programme d'étude qui doit être présenté et négocié par toutes les parties prenantes et de ce fait accepté par le groupe de négociation.

122.2. Sous-phase de mise en place et d'application

L'objectif de cette sous-phase est l'opérationnalisation du programme d'étude et l'utilisation en fonction de son objectif, à savoir l'acquisition des savoir-faire, connaissances et attitudes par des personnes qui en font la demande.

122.2.1. Qui intervient ?

Les formateurs et les formés. Ce sont les seuls qui peuvent jouer un rôle à ce niveau. Si d'autres personnes interviennent, les enseignants risquent de se voir limités dans leur liberté de choix des moyens de formation. Avec les formés, ils doivent déterminer les stratégies et les appliquer. Si les objectifs de la formation appartiennent à tous, par contre, la liberté de l'enseignant et des enseignés, doit être entière en ce qui concerne la manière dont les élèves vont s'approprier les connaissances, savoir-faire et attitudes. Chaque enseignant, en interrelation avec chaque enseigné ou chaque groupe d'enseignés, et en fonction du contenu, doit choisir la technique la plus appropriée.

Rien n'est plus dangereux que le formalisme au niveau des techniques.

122.2.2. Objectif

Nous pouvons distinguer quatre objectifs pour cette phase:

a) Définition des objectifs spécifiques

Le contrôle de l'acquisition des connaissances, savoir-faire et attitudes doit pouvoir être exercé à la fin de la période d'apprentissage. Pour que ce contrôle soit réalisé efficacement, il est nécessaire que des objectifs spécifiques précis soient définis et connus de tous, c'est-à-dire essentiellement du (ou des) formateur et des formés. C'est à ce niveau qu'intervient la construction d'objectifs pédagogiques en termes de MAGER et classés selon les taxonomies présentées par BLOOM, KRATHWOHL et HARROW (31).

b) Planification pédagogique

Jusqu'à maintenant, nous n'avons pas présenté les stratégies d'acquisition des connaissances, savoir-faire et attitudes. C'est à ce niveau que la planification

de l'apprentissage doit être construite: à partir des objectifs généraux et spécifiques, selon les moyens à disposition (institutions, matériel, enseignants, etc...) et selon le degré de liberté du groupe formateur (s) - enseignés (s) par rapport à la philosophie de l'institution de formation. En toute rigueur, seuls les objectifs généraux et le fonctionnement du système issus d'une définition démocratique où ont participé toutes les parties prenantes peut être imposé par l'institution de formation.

c) Contrôle

Le contrôle est pris ici dans le sens d'un contrôle des acquisitions, c'est-à-dire de l'atteinte ou non, des objectifs définis dans les unités capitalisables. Ce qui doit être précisé à ce niveau, c'est, d'une part, l'organisation matérielle de ce contrôle et d'autre part le type de contrôle qui sera effectué. La méthode utilisée joue en effet un rôle important dans la définition de la stratégie d'acquisition.

d) Utilisation du budget

Chaque unité de formation devrait avoir un budget autonome: si la distribution entre les diverses unités appartient au groupe de décision, l'utilisation de ce budget à l'intérieur d'une unité de formation peut être négociée entre le formateur et les élèves.

1.2.3. Phase d'évaluation

Nous ne développerons pas, dans ce travail, les détails de cette phase. Nous ne ferons qu'en esquisser les grandes lignes.

L'objectif de cette phase est d'adapter le système de formation à partir, d'une part, de ce que furent la formation et ses effets, et d'autre part, les changements extérieurs non dus à la formation.

Les informations doivent être recueillies dans les deux types d'institutions, l'institution de formation et l'institution de production.

1.2.3.1. Qui intervient dans l'évaluation?

Il y a deux types d'interventions: la première, technique, et qui doit être confiée à un spécialiste de la psycho-pédagogie, la seconde, politique, où seront analy-

sées les données recueillies afin de proposer ou décider les modifications à apporter au système.

a) Technique de l'Evaluation

Confiée à un technicien, elle aboutira à un rapport portant tout d'abord sur le fonctionnement du système (32). (structures organisationnelles); ensuite sur l'atteinte des objectifs (cette enquête devra se faire auprès des formateurs, mais aussi auprès des étudiants) et l'adéquation de la technologie aux objectifs, enfin sur les changements intervenus dans les institutions utilisant les formés.

b) Phase politique

Ces données recueillies et présentées sous la forme d'un rapport, doivent être analysées par les personnes qui ont le pouvoir de décision. La boucle se re-ferme ainsi. La durée de cette phase varie selon le type de formation et aussi selon les changements intervenant dans les institutions de production.

Dans ce premier chapitre de la seconde partie, nous avons présenté un canevas de la méthodologie de construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables. Dans les prochains chapitres, nous reviendrons plus en détail sur les aspects importants et nouveaux d'une telle approche.

Ce sera tout d'abord la négociation à travers ses principes et ses niveaux. Dans le troisième chapitre seront présentés divers aspects du recueil de l'information nécessaire à la construction de tels systèmes. Le dernier chapitre portera sur l'intervention de construction des systèmes d'Unités Capitalisables.

- 1) voir CHANCEREL J. L. et GONTHIER A. - Identification des Qualifications-Clés en vue de la Construction des Unités capitalisables. - Strasbourg - Conseil de l'Europe - 1975 et chapitre I
- 2) voir p. 20 à 24
- 3) Chap. II de la première partie
- 4) Chap. III de la première partie
- 5) Chap. IV de la première partie.
- 6) Cette possibilité est théorique. L'autodidaxie étant une stratégie acceptée, il existe déjà deux possibilités pour acquérir une Unité Capitalisable. Cependant, c'est l'hypothèse de la scolarisation: le seul moyen pour atteindre les objectifs est la stratégie de l'école.
- 7) voir page 67
- 8) Institution d'utilisation: nous nous servons de ce concept pour désigner les institutions utilisant les compétences acquises lors de la formation sans que la formation soit intégrée à la production. Nous appelons institution de production une institution dont l'objectif est l'acquisition des compétences, mais qui est situé hors des institutions de production et d'utilisation.
- 9) Le schéma est à mettre en relation avec la figure 15, page 67
- 10) Dans ces groupes souvent nombreux (80 personnes lors d'une expérience) il est possible d'utiliser des techniques comme le Philipp 6x6 ou des discussions en petits groupes avec retour et synthèse à tous les groupes. Par ailleurs, cette réunion doit être soigneusement préparée, afin de réduire au maximum les manipulations d'un groupe de pression.
- 11) L'ordre des problèmes suit ici une logique qui n'existe que dans le cas particulier de la création d'une institution de formation. Cet ordre peut être inversé selon le type d'institution et la nature de l'exercice du pouvoir dans ces institutions.
- 12) COLOT A. - Les objectifs pédagogiques. - Education permanente - 1970, 8, pp. 33-45
- 13) Séminaire de l'Enseignement spécialisé du Canton de Vaud
- 14) Ecole supérieure de l'Enseignement infirmier de la Croix-Rouge-Suisse
- 15) Voir annexe III où sont précisés tous ces aspects
- 16) Cela condamne à nos yeux toute une partie des formations existantes dont l'objectif principal est le profit.
- 17) Ce terme est utilisé dans les milieux de la formation. C'est pourquoi nous

le reprenons à notre compte.

- 18) Une telle procédure a déjà été utilisée dans certains pays où elle est quelquefois généralisée. Ce n'est pas le cas en Suisse où il n'existe que quelques exemples de ce type de négociation. (Canton de Genève, expérience partielle entreprises-syndicats, expériences qui seront présentées plus loin.)
- 19) Voir chapitre 2, deuxième partie.
- 20) Caractéristiques d'une Unité Capitalisable. Une Unité Capitalisable est une activité de production (conduite globale) analysée en objectifs pédagogiques objectivables (comportements) dont on précisera le niveau (taxonomie des objectifs pédagogiques), les conditions dans lesquelles ceux-ci doivent être manifestés et opérationnalisés, le niveau de départ (conduites et comportements déjà acquis avant de pouvoir aborder cette unité (prérequis) et le niveau d'arrivée; on précisera ainsi certains aspects que la définition, en termes de comportement, ne peut expliciter. Ces Unités Capitalisables sont organisées en un système hiérarchisé fixant l'articulation des Unités Capitalisables entre elles, et le rôle des différentes personnes intervenant au niveau de la formation.
- 21) voir p. 20 à 24
- 22) voir le chapitre II de la première partie.
- 23) Qu'est-ce qu'un besoin de formation? Par exemple on peut ressentir le besoin d'acquérir une formation dans une discipline à la mode (marketing, etc...) On est alors au niveau du stéréotype; ou un contenu directement utilisable dans une profession, on en reste à une relation étroite, formation-production immédiate.
- On est souvent déçu en tant que formateur quand on dépouille les résultats d'une analyse des besoins de formation. Ce qui arrive le plus souvent dans la construction des systèmes de formation, c'est que le futur formé, dans le meilleur des cas, exprime un besoin figurabilisé par des techniques d'enquête. La participation des formés permet d'éviter cet inconvénient.
- 24) Ce terme recouvre la notion de philosophie de l'éducation. Il est nécessaire d'explicitier la conception générale que les membres de l'institution se font de la formation.
- 25) Un exemple de cette détermination d'objectifs, de critères et d'instruments figure dans la recherche menée par DOMINICE - STROUMZA et leurs collaborateurs sur un cours de l'Université populaire du Jura. Les objectifs de ce cours et les critères d'évaluation avaient été discutés préalablement avec le formateur et certains participants.
- Par la suite les objectifs et les critères ont été précisés avec tous les participants lors de la première séance. Il est à noter que le nombre des participants à ce cours a été d'une très grande stabilité.

- 26) En ce qui concerne les critères d'évaluation, par leur adéquation aux objectifs généraux.
- 27) voir pages 89-90
- 28) Le programme d'étude comprend les rôles et leur opérationnalisation, les Unités Capitalisables et les propositions d'Unités de Formation
- 29) Séminaire de l'Enseignement spécialisé du canton de Vaud (voir Annexe III)
- 30) voir chapitre IV (seconde partie)
- 31) voir chapitre III, présente partie et annexe I
- 32) Cette analyse pourra se faire par exemple, selon la technique des incidents critiques de FLANAGAN ou l'analyse de traces écrites de l'organisation (procès-verbaux de séances, documents, etc...)

LA NOTION DE CONTRAT

La tentative de définition d'Unités Capitalisables que nous avons faite, dans l'enseignement professionnel à Lausanne et Yverdon (Suisse), la construction des systèmes de formation des enseignants spécialisés du canton de Vaud et des cadres infirmiers de la Croix-Rouge Suisse (Zurich et Lausanne), les cours que nous avons donnés à l'Ecole Nationale de la Santé Publique à Rennes (1974-1975) et les résistances que cela a entraînées, démontrent l'importance de la mise en place d'une procédure de négociation, de participation et de changement pour la construction, l'introduction et l'application de ce nouveau système.

Dans "Identification des Qualifications-Clés en vue de la construction des Unités Capitalisables", nous écrivons:

"Construire un système d'Unités Capitalisables est surtout un problème technique: l'introduire, le faire accepter par les diverses parties prenantes du système éducatif, est un problème politique. Selon les niveaux de l'intervention (cadres scolaires, formation professionnelle, recyclage, développement communautaire), les problèmes rencontrés ne sont pas les mêmes. Cependant, il nous apparaît que les procédures sont fondamentalement identiques (1).

Nous ne distinguons pas assez nettement à ce moment ce qui appartient au niveau de l'organisation et ce qui appartient au niveau de l'institution.

Si, avec SCOTT, on peut rattacher au niveau organisationnel à la fois la coordination des ressources et des efforts (c'est-à-dire ce qui est à disposition au niveau matériel et intellectuel), la division du travail et des fonctions entre les participants (qui fait quoi, quand, comment, avec quels moyens) et enfin la détermination de la hiérarchie de l'autorité et de la responsabilité, cela ne peut suffire dans la construction d'un système de formation, même si nous pensons que ce niveau organisationnel est généralement laissé dans l'ombre. Il ne représente pas toute la dimension socio-politique. Il doit être articulé avec ce que LAPASSADE appelle, le niveau de l'inconscient politique, l'institution.

Nous ne ferons ici qu'esquisser ces problèmes. Ce n'est pas que nous ne les reconnaissons pas comme importants, même décisifs, mais ils nécessiteraient à eux seuls un ouvrage. Nous ne parlerons que de certains aspects indispensables à la compréhension de notre modèle, nous n'entrerons pas dans les détails. Par contre, nous présenterons certains aspects de l'analyse des phénomènes institutionnels, de la notion de contrat, complétant ainsi le chapitre précédent.

2.1. La notion de contrat dans la construction du système de formation

2.1.1. Un exemple de contrat

Pour illustrer cette notion de contrat, nous nous inspirerons d'un texte de HUBERMAN, (2) sur "les Universités sans murs" aux Etats-Unis. Cette expérience est intéressante à plus d'un titre:

Elle s'adresse à des adultes (16 à 73 ans), elle s'appuie sur des organisations universitaires, sans en avoir la structure contraignante; dans ces Universités, il existe une commission composée des parties prenantes (enseignants, étudiants, administrateurs, experts); elle s'ouvre à l'extérieur de "l'institution scolaire" par la présence des experts.

Enfin, et cela est une conséquence de ce qui précède, les conditions d'admission rompent avec les conditions universitaires traditionnelles.

Mais ce qui nous paraît le plus intéressant dans cet exemple, c'est la pratique du contrat. Chaque étudiant construit son propre programme avec l'aide d'un tuteur ou conseiller. Chaque étudiant précise ses objectifs, structure lui-même ses acquisitions. Nous avons repris cette idée, en l'élargissement, dans l'expérience du séminaire cantonal de l'Enseignement spécialisé du canton de Vaud. Nous avons essayé de la dépasser dans deux directions: en y adjoignant tout d'abord la notion d'évaluation; ensuite en tenant compte le plus possible des acquisitions antérieures.

Seul, un système d'Unités Capitalisables peut permettre une telle pratique. En effet, cela suppose des objectifs et des critères d'atteinte de ces objectifs clairement définis, afin de situer l'individu par rapport à un système de formation donné.

2.1.2. Qu'est-ce qu'une pédagogie basée sur la notion de contrat?

A une pédagogie centrée ou sur le contenu, ou sur les médias, ou sur l'élève, nous voudrions substituer une approche globale où l'élève devenant actif dans sa formation élaborerait "par négociation" son propre changement et les modalités de ce changement. Pour paraphraser le langage institutionnaliste de TOSQUELLES (3), le formé apprend parce que devenant lui-même "apprenant". Ou mieux, il s'institue "s'éduquant". Les pédagogues, actuellement, semblent divisés en deux camps: d'un côté, nous avons les technologues de l'éducation, centrés sur une organisation de l'apprentissage, c'est-à-dire essentiellement sur l'organisation de la transmission du message pédagogique, de l'autre, les institutionnalistes (non-directifs), centrés essentiellement sur l'élève, le groupe d'élèves et l'institution, c'est-à-dire sur le récepteur et les conditions de

réception du message pédagogique. Ces aspects de l'acte pédagogique ne sont pas si inconciliables que les tenants des deux tendances le laissent entendre.

Nous pouvons présenter ce clivage par le schéma suivant où sont présentées les différentes directions.

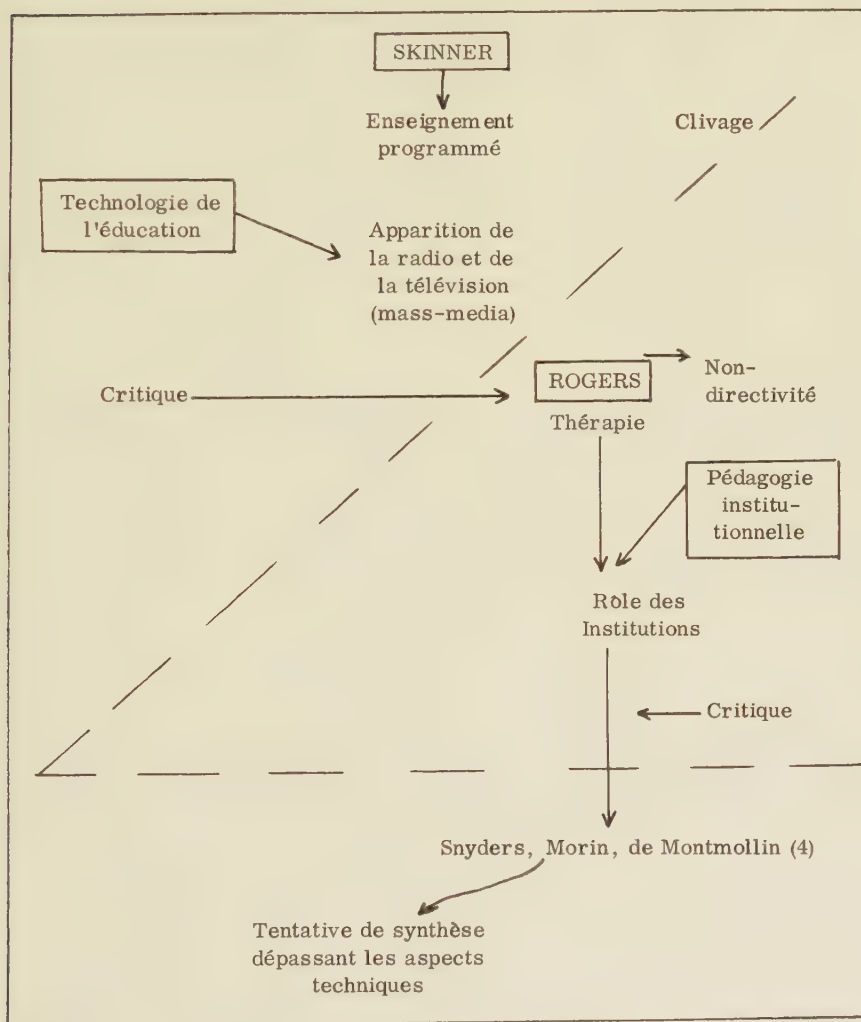


Fig. 26. - Idéologie éducative

Cependant nous pensons que ce clivage peut être dépassé, c'est pourquoi nous pensons à une pédagogie du contrat intégrant ces deux aspects complémentaires.

Pour présenter la complémentarité de ces approches, nous emprunterons à BLAKE et MOUTON (5) les présentations qu'ils ont faites pour la conduite des hommes.

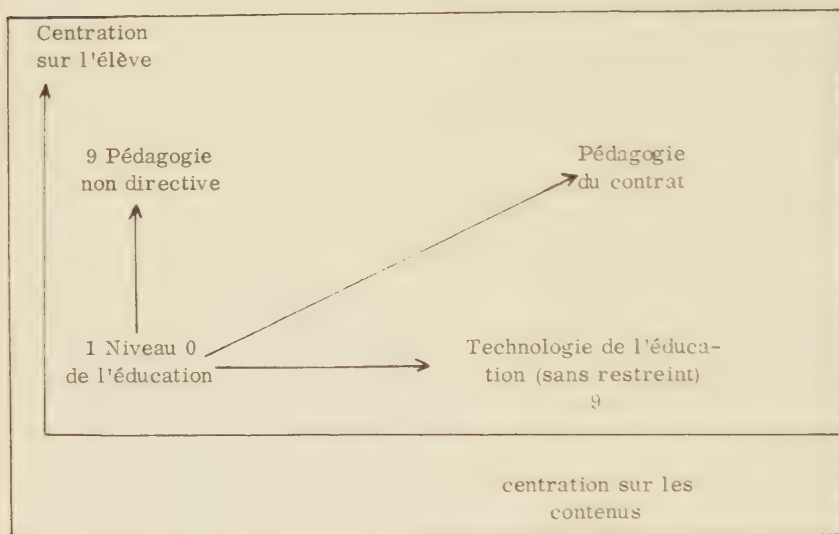


Fig. 27. - Les deux dimensions de la pédagogie vers une pédagogie du contrat

On peut dire que la pédagogie du contrat, refuse l'unidimensionalité des "révolutions non-directives et technologistes" en pédagogie, pour retrouver, un équilibre avec la société, une forme d'action pédagogique adaptée aux individus et utilisant au maximum les moyens mis à disposition.

La notion de contrat implique nécessairement au moins deux partenaires et une négociation. La pédagogie basée sur le contrat est fondée sur la reconnaissance des partenaires et l'établissement d'un contrat écrit, résultat des négociations.

L'élève de l'enseignement secondaire qui doit suivre un programme tout fait, auquel il ne peut rien changer, ou le cadre fréquentant un séminaire structuré d'avance, ont-ils un statut de partenaire ?

Certes, on peut, dans de telles situations, utiliser des techniques non-directives. L'étudiant deviendra-t-il pour autant un véritable partenaire ? La relation enseignant-enseigné, pour essentielle qu'elle soit, ne constitue pas la totalité

de la situation pédagogique. En faisant intervenir la notion de partenaire à ce moment-là, on risque d'occulter les vrais problèmes de l'appropriation du savoir. La pratique actuelle de la non-directivité centrée uniquement sur l'enseigné à travers l'analyse de la relation enseignant-enseigné, maintient ce dernier dans une position passive par rapport à l'ensemble de la formation. Ceci va tout à fait à l'encontre des écrits de ROGERS ou de PAGES, pour qui la non-directivité n'a de sens que dans la mesure où elle permet une prise en charge de son propre changement par l'individu, le groupe ou l'institution.

2.2. Le contrat - Niveaux et Contenus

Le contrat est négocié, et il a un contenu impliquant les deux parties en présence. Il peut y avoir plusieurs niveaux dans ce contrat.

a) Niveau du pays:

Ce sont par exemple, les accord Etats-patronats-syndicats sur les formations, qui ont été signés dans certains pays européens (France, Allemagne, Norvège, Suisse (6), etc...). Les contrats de ce type aboutissent à des lois et à des décrets d'application qui fixent généralement les cadres organisationnels, les structures de gestion, les budgets. Les objectifs généraux sont généralement larges et le plus souvent vagues. On n'entre que rarement dans les détails d'application. Lorsqu'on tente cette précision comme en Norvège, cela soulève des difficultés liées aux différences de compréhension chez les parties prenantes (7).

Si on reprend le dispositif législatif de la loi de 1971 en France, il comprend principalement:

la précision des obligations financières à la charge des employeurs (1 % de la masse salariale), pour les salariés le droit au congé pour se former et enfin des procédures de coordination et de concertation entre les divers ministères intéressés, entre l'Etat, le patronat et les syndicats.

b) Niveau de l'Etat

L'Etat doit être partie prenante dans un tel système. C'est ce que souligne CHABAN-DELMAS (8) dans son discours devant le patronat de la métallurgie parisienne, le 28 avril 1970. "L'Etat doit être un partenaire attentif, disposé non à trancher dans sa souveraineté propre, mais à modeler les textes et les interventions financières, en tenant le plus large compte possible des aspirations des partenaires sociaux".

C'est ce que précisait DELORS (9), (le "père" de la loi de 1971) en écrivant en 1972: "Il faut que l'Etat sache jouer un rôle d'orientation, sans se laisser dépasser par les acteurs du jeu social".

Ce que SALLENAVE (10), dès 1966, synthétisait dans un rapport: "La convention devient le contrat fondamental où se rencontrent une offre de formation et une demande de formation dont l'Etat doit s'efforcer de contrôler l'adaptation aux besoins réels des travailleurs et de l'économie".

DELORS fixe au pouvoir public trois objectifs:

il faut tout d'abord que le système ne soit jamais en contradiction avec les finalités de la formation permanente (adaptation au changement de la vie professionnelle, régularisation des chances, rétroaction sur les formes initiales).

Ensuite, il faut faire en sorte que l'appareil public de l'éducation nationale puisse jouer son rôle et tout son rôle.

Et enfin, il faut faciliter l'innovation pédagogique et sociale sans laquelle tout système est menacé de sclérose.

DELORS considéré les objectifs de l'Education Permanente comme étant les objectifs de notre société. Prenant conscience de l'obsolescence des connaissances, des rapides changements technologiques, des changements intervenant dans les moeurs, il refuse par là-même que l'Etat dicte seul les objectifs. Cependant il doit jouer son rôle en mettant à disposition tout le potentiel dont il peut se servir (lois, locaux, structures, etc...). L'Etat doit promouvoir l'innovation et non plus seulement constater par la loi, la valeur de l'innovation.

b) Niveau d'un secteur de l'économie

Les partenaires se trouvent généralement réduits à une négociation employeurs-salariés. Il est alors possible de faire intervenir plus directement les formateurs dans de telles négociations. Les formations dans le bassin de Briey et à Télé-Promotion-Quest son autant d'expériences françaises où une telle négociation a été la base et l'outil d'une expérience de formation collective.

A ce niveau, on doit nécessairement envisager les relations de production dans un secteur particulier. Dans les expérience de formation des enseignants spécialisés et des cadres infirmiers, nous nous sommes trouvé dans une situation de ce type. Si, dans un cas, (11) il a été relativement facile de faire participer toutes les parties prenantes et d'arriver ainsi à un contrat, dans l'autre expérience (12). Cela a présenté plus de difficultés. Toutes les parties prenantes ne se sentent pas concernées. Par ailleurs, la nature du pouvoir y est beaucoup plus complexe. Dans l'hôpital il y a deux types de pouvoirs avec lesquels l'infirmière-chef est confrontée: le pouvoir administratif et le pouvoir médical (13).

c) Niveau de l'institution

Il nous faut dès ce moment distinguer deux types d'institutions.

- Les institutions de production, où nous retrouverons le type de négociations précédentes. LUTTRINGER, présente dans le tableau suivant le type de relation juridique entrant dans le domaine de la formation.

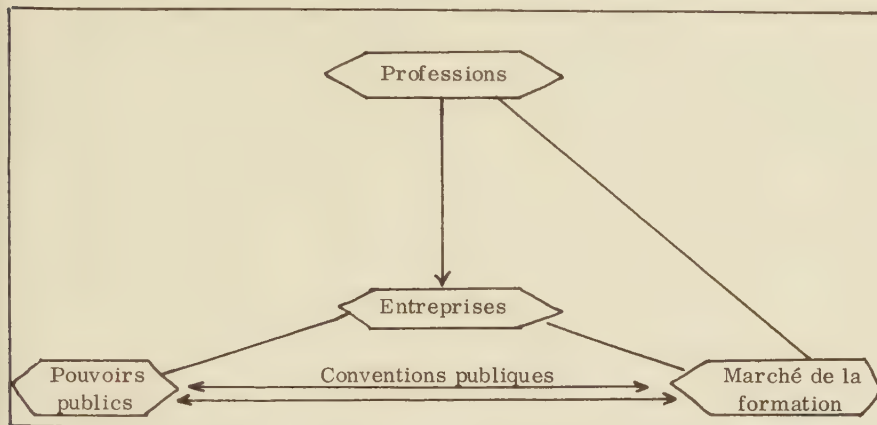


Fig. 28. - Relations juridiques entre les ensembles constitutifs de l'univers de la formation professionnelle continue (Source - LUTTRINGER)

- Les institutions éducatives (écoles, cours de recyclage), dans lesquelles généralement une des parties prenantes est absente. Le contrat doit alors porter sur les objectifs de la formation, au sens d'objectifs pédagogiques. Il doit aussi porter sur les stratégies pour atteindre et évaluer l'atteinte de ces objectifs. Les programmes que nous présentons en annexe (14) sont des exemples de ces niveaux. Un système Unités Capitalisables/Unités de Formation est le type même du contrat entre les étudiants et l'institution de formation.

d) La négociation du contrat individuel

Le système Unités Capitalisables/Unités de Formation et la Définition des rôles constituent un référentiel. Chaque étudiant devra négocier son chemin pour atteindre tous les objectifs de la formation (15).

(On peut résumer cela par le tableau de la page 111).

Si nous reprenons notre notion de pédagogie du contrat, elle ne peut intervenir qu'à travers une institution de formation.

Cela ne veut cependant pas dire que l'institution de formation doit reproduire l'organisation scolaire. Toute personne ayant participé à des négociations, de quelque nature qu'elles soient, peut témoigner de l'aspect formateur de cette activité. Il doit être donné à chacun la possibilité de négocier au moins les contenus, l'évaluation et la situation pédagogique.

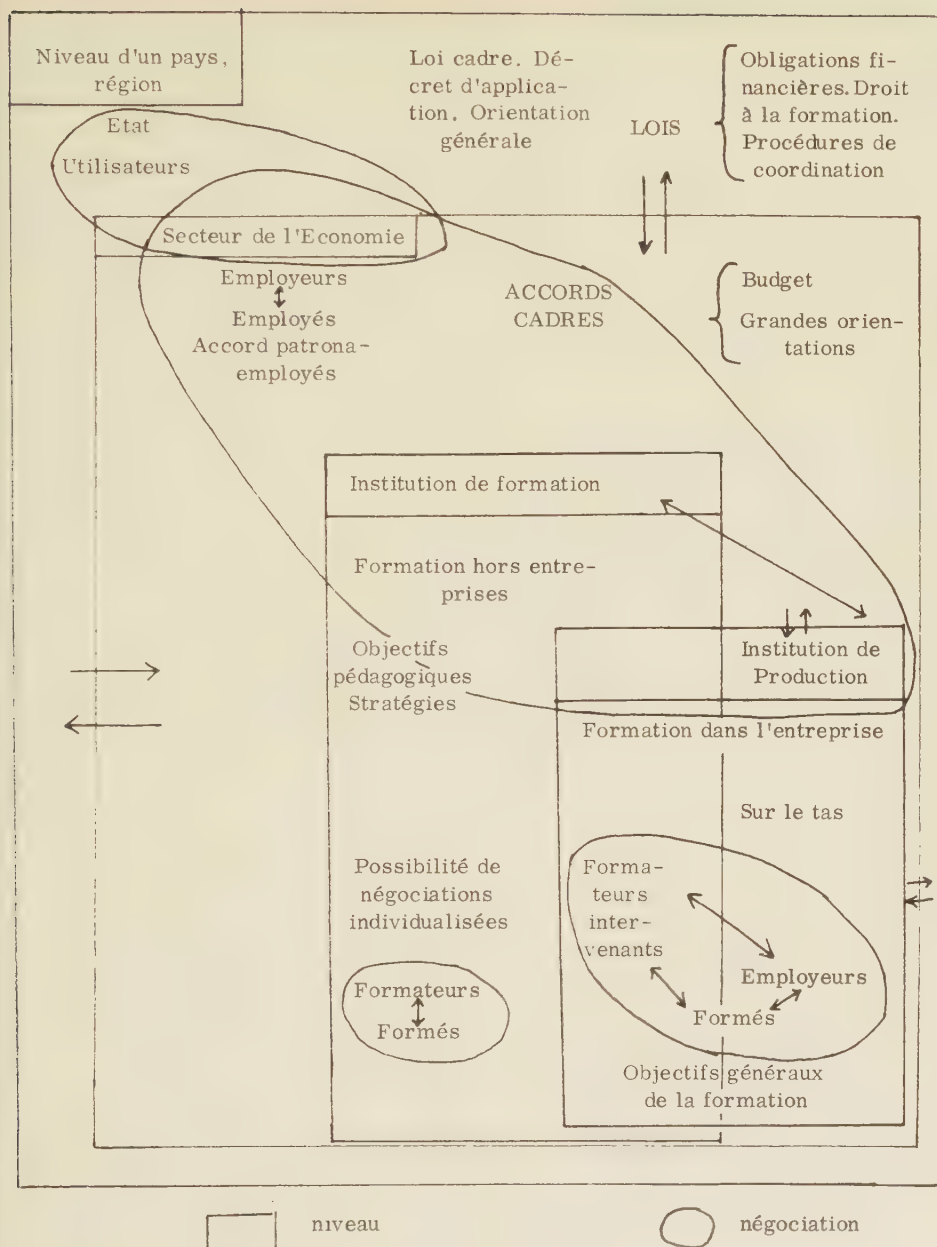


Fig. 29. - Types de négociations selon les niveaux

2.3. Les négociations

Nous envisageons deux niveaux de négociation.

2.3.1. Négociations au niveau collectif

La pédagogie des adultes ne présente pas les mêmes caractéristiques que l'éducation scolaire. Elle n'a pas la même unité au niveau de l'administration. Nous n'avons pas encore de département ou de Ministère de l'Education Permanente.

Il nous faut d'abord faire la liste des parties prenantes de l'éducation des adultes.

- l'Etat, en temps que législateur et organisme de la vie sociale
- les organismes de formation (Universités, écoles, groupes privés, associations de tous types).
- les employeurs (associations patronales).
- les travailleurs (syndicats, associations).
- les associations favorisant à des degrés divers l'éducation des adultes.

Si les éléments agissent chacun de leur côté, la coordination ne se fera pas ni dans l'action, ni dans la réflexion, ni dans la recherche, et il n'y aura pas de diffusion d'idées, d'innovations, de documents et d'actions pédagogiques.

Par ailleurs, nous assistons à un phénomène de "réunions" diverses, où l'on retrouve les mêmes personnes, mais avec des étiquettes et des mandats différents (16).

Pour essayer de résoudre ces problèmes, il nous semble nécessaire d'innover dans trois directions.

1. La création d'un organisme de coopération rassemblant les parties prenantes de la formation en tant que telles, c'est-à-dire en tant que responsables. Ce pourrait être l'équivalent d'une AUREFA proposée par SCHWARTZ, où collaboreraient les institutions, les administrations, les formateurs et les formés. Cet organisme aurait non pas un monopole, mais un pouvoir d'orientation dans l'application et la recherche en matière d'éducation des adultes.
2. Un journal diffusant les innovations, les idées, présentant les réalisations, donnant des informations sur les différents cours et recherches dans le domaine de l'éducation des adultes.
3. Des assises annuelles de l'éducation permanente, dont l'objectif serait de faire chaque année le bilan de ce qui a été réalisé et de proposer des orientations pour la suite.

Lorsqu'il s'agit de mettre sur pied une formation scolaire, on recourt en général à l'un des deux processus suivants: l'orientation et la sélection.

L'orientation consiste à établir, à partir de la détection des aptitudes, la formation possible pour tel individu.

La sélection consiste à admettre tel ou tel individu dans un système, à partir d'un certain nombre de critères.

En dehors de ces processus, et dans certains cas complétant l'un ou l'autre, il peut y en avoir un troisième qui est la négociation du curriculum. Dans un système par Unités Capitalisables, il s'agit:

- a) de savoir si l'étudiant a les connaissances, savoir-faire, savoir-être, définis comme minimum, pour entrer dans le système des Unités Capitalisables (procédure de sélection)
- b) de définir les Unités déjà acquises (les objectifs préalablement atteints). Dans le cas d'une formation scolaire, une épreuve peut permettre de s'en rendre compte; dans le cas d'une formation professionnelle, l'épreuve ne nous a pas paru adéquate, ni suffisante. Nous avons été amenés à introduire un intermédiaire, le conseiller aux études (17).

Cependant, contrairement aux théories actuelles des curricula, nous distinguons, de la négociation des objectifs, la négociation des stratégies d'atteinte de ces mêmes objectifs.

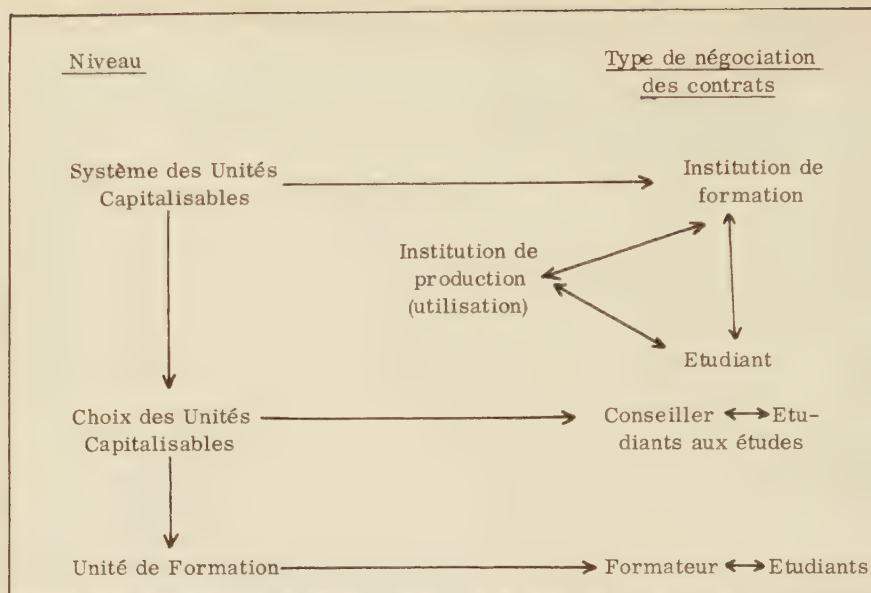


Fig. 30. - Niveau et Types des négociations des contrats

2.4. Paroles, écrits, rites

Ces procédures, à quelque niveau qu'elles se situent ne sont pas autre chose que le passage d'une négociation, faite de discussions, à un écrit fixant ces discussions, et au rite correspondant à cet écrit. Nous retrouvons ici les trois niveaux que nous avons définis ailleurs (18).

Parole	→	Niveau de la créativité de l'expression, de la négociation, de l'argumentation, mais impossibilité de référence.
↕		
Ecrit	→	Possibilité de référence, mais possibilité d'interprétation
↕		
Rite	→	Référence et impossibilité d'interprétation.

La négociation apparaît comme le passage de la parole à l'écrit, l'action sera le passage de l'écrit au rite. Le contrat, manifestation de l'organisation, ne trouvera son sens qu'à travers une pratique rationalisée.

L'analyse organisationnelle est la redécouverte à travers le rite de l'organisation fixée par l'écrit; l'analyse institutionnelle n'est pas autre chose que la parole de l'institution redécouverte à partir de l'analyse de l'organisation. C'est pourquoi il est nécessaire, pour qu'il y ait institution de formation, qu'un contrat, qui le plus souvent est l'adhésion à une organisation pré-établie

d'objectifs, de contenus et de stratégies, passe par l'écrit.

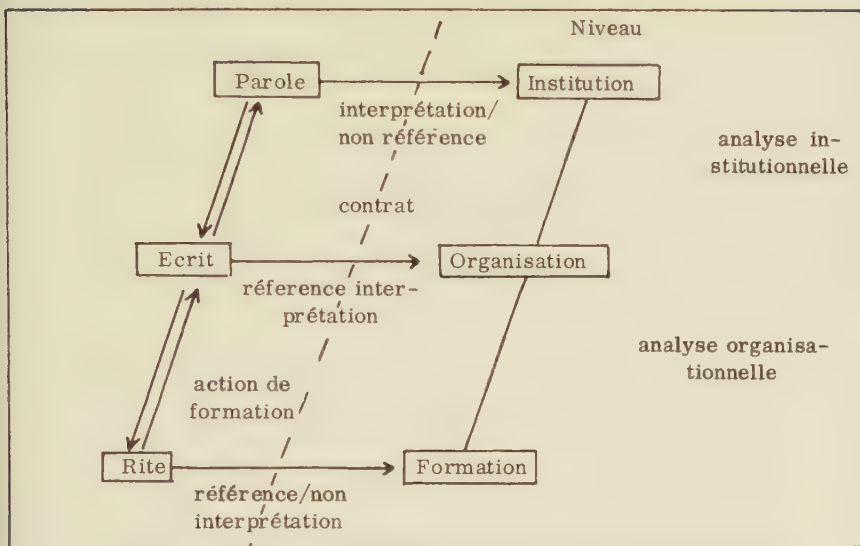


Fig. 31. - Formation, organisation et institution, niveau d'analyse

Ce qui précède montre la nécessité de passer par tous les niveaux de l'analyse.

- 1 - Niveau du rite: c'est la description pragmatique de la formation.
- 2 - Niveau de l'écrit ou niveau de l'organisation.
- 3 - Niveau de la parole: niveau de l'institution (19).

Nous avons exposé dans ce chapitre une situation idéale. Il est possible de commencer par n'importe lequel des niveaux définis. La pratique de l'un de ces niveaux implique assez vite la négociation d'un contrat aux autres niveaux. Nous avons pu le voir dans l'une des expériences, où la pratique de la négociation des contrats de formation individuelle et la négociation collective aboutissent à une loi sur la formation dans ce secteur. La loi se substitue ici à la négociation au niveau national. Bien que nous ne soyons pas persuadé que c'est la meilleure solution, cette loi montre bien l'interdépendance entre ces niveaux. La pratique de la négociation de contrat suppose la prise en charge de son propre développement et du développement communautaire et ne laisse pas à l'Etat seul l'organisation et la gestion. Elle essaie de rompre avec une situation d'assisté que nous dénonçons dans l'introduction (20).

- 1) CHANCEREL J.L. et GONTHIER A. - déjà cité (p. 51)
- 2) HUBERMAN M. - "L'University without walls aux USA" Techniques d'instruction 1973, 3, (pp 33-37)
- 3) TOSQUELLES - "Le malade guéri, parce qu'il devient lui-même instituant".
- 4) SNYDERS. - Où vont les pédagogies non-directives? Paris - P.U.F. 1972 - MORIN - Les charlatans de la pédagogie. Paris P.U.F. 1972. - de MONT-MOLLIN - Les psychopitres. Paris P.U.F. 1970
- 5) BLAKE H. et MOUTON G. - Les deux dimensions du Management - Paris - Edition des Organisations - 1969.
- 6) Ils sont encore très modestes en Suisse
- 7) C'est ce que notait CONSTANTIN dans Psychologie de la négociation. Il y a nécessité de revenir à la Psychologie des négociateurs à travers les clans sociaux, sources d'attitudes et de compréhension différentes.
- 8) CHABAN-DELMAS J. Discours au patronat de la métallurgie parisienne du 28 avril 1970.
- 9) DELORS J. Déclaration à l'Express - Express 12-18 juin 1972 (p. 159)
- 10) SALLENAVE - Rapport NO. 1781 - Commission des affaires culturelles, familiales et sociales - Journal officiel de la République Française - 1966.
- 11) Séminaire de l'Enseignement Spécialisé du Canton de Vaud
- 12) Ecole Supérieure de l'Enseignement infirmier de la Croix-Rouge
- 13) voir chapitre IV (seconde partie)
- 14) Annexe III et Annexe IX
- 15) En annexe II, nous présenterons certains cheminements d'élèves de l'Enseignement spécialisé par rapport au référentiel. Dans ce cas, la négociation du contrat se fait entre l'élève et le conseiller aux études, et est attesté par le Directeur du Séminaire.
- 16) Cette situation est préjudiciable à tous, mais plus particulièrement à la recherche. Celle-ci dépend en effet ou de l'initiative des chercheurs, ou des "bailleurs de fonds" qui ont certaines exigences de rentabilité, d'ailleurs bien compréhensibles. Cette situation peut se transformer sans pour cela porter atteinte aux diverses institutions mentionnées plus haut, qui ont toutes leur raison d'être (il ne saurait être question de remettre en cause leur existence).
- 17) cf. Annexe III
- 18) CHANCEREL J.L. - Démon de Maxwell et Analyse de contenu (à paraître)

19) Nous retrouvons ici la définition que LOURAU donne de l'analyse institutionnelle = "c'est ce qui fait parler l'institution".

20) voir p. 9

CHAPITRE III

RECUEIL DE L'INFORMATION NECESSAIRE A LA CONSTRUCTION DES SYSTEMES DE FORMATION PAR UNITES CAPITALISABLES

Pendant longtemps, la définition des objectifs de l'éducation a été entre les mains de maîtres à penser (antiquité gréco-latine) ou de communautés religieuses (Moyen-Age et ancien régime). L'Etat a souvent pris le relais (éducation laïque, obligatoire). Ces diverses institutions prenaient en charge à la fois l'idéologie, la construction et l'application des systèmes de formation. La démocratisation, la diffusion de l'éducation des adultes changent les données. Les adultes veulent participer à l'élaboration des systèmes. Par ailleurs, on prend mieux conscience que l'information ne provient plus d'un petit nombre, mais que tous peuvent donner, à des degrés et à des niveaux divers, des informations pertinentes. Enfin, la notion de contrat que nous avons présentée dans le chapitre précédent centre la construction sur l'apprenant.

A cet égard, deux méthodes peuvent être utilisées: une méthode essentiellement technocratique, consistant à confier à des techniciens, le recueil des informations, l'élaboration et les prises de décisions (1); une méthode participative dans laquelle chacune des parties prenantes apporte ses informations et négocie dans le sens de la parité et de la réciprocité (2).

Si nous pensons que la seconde est la seule qui doive être appliquée dans la construction des systèmes de formation destiné à des adultes, il nous apparaît cependant nécessaire que cette dynamique de la négociation et de la participation soit préparée.

Ce sont ces principes et ces méthodologies de recueil d'élaboration de l'information pertinente et nécessaire pour la construction des systèmes de formation par unités capitalisables que nous voudrions présenter dans les pages qui suivent.

Afin de bien délimiter le champ de notre présentation, nous décrirons trois contraintes que nous rencontrerons tout au long de ce chapitre.

- a) La formation doit répondre à deux types de besoins: des besoins socio-politiques (que l'on pourrait appeler demande sociale) et des besoins individuels. Longtemps l'accent a été mis sur la demande sociale. Il fallait fournir des producteurs. Cependant, dans notre société, la formation est devenue un objet de consommation. L'éducation des adultes a accéléré ce processus. La demande sociale n'est donc plus seule prédominante. L'expression des besoins individuels doit être prise en compte et devenir une des bases de construction et d'élaboration des systèmes de formation. Le concept d'éducation permanente, par ailleurs, est l'aboutissement logique de cette double centration (3).
- b) Le système de formation est construit à partir d'informations venant de l'extérieur de ce système. Ces informations sont de deux types. Les premières

proviennent du système d'utilisation ou de production (4), les secondes de la personne qui veut entrer en formation.

- c) Le système de formation est construit à partir d'informations venant de l'institution de formation elle-même. Il est nécessaire de tenir compte de ses possibilités et de ses limites, et d'être réaliste.

Le système de formation sera d'autant plus facile à construire que la quantité et la qualité de l'information recueillies seront importantes. Toute cette phase de préparation est capitale, les Unités Capitalisables ne sont que la transcription dans un langage codé de toutes ces informations (5).

3.1. Besoins socio-politiques et besoins individuels.

En ce qui concerne la distinction entre besoins individuels et besoins socio-politiques (demande sociale) nous nous réfèrons au schéma général de la page suivante. Il décrit au niveau de la société l'articulation entre production et consommation (voir fig. 32).

3.1.1. Besoins socio-politiques (demande sociale)

La capacité de production d'un pays, d'une institution nécessite que tous les membres, ou certains de ses membres soient capables de manifester tels ou tels savoir-faire. Deux problèmes se posent, celui de la sélection des personnes pouvant prétendre acquérir ces savoir-faire, et celui de la distribution, c'est-à-dire de la manière dont ces savoir-faire sont enseignés. La demande sociale peut s'exprimer en termes de minimum d'acquisition de savoir-faire: savoir-faire nécessaires pour en acquérir d'autres, savoir-faire spécifiques à une activité sociale donnée (métiers, vie de famille, loisirs, etc...), savoir-faire de base (lire, écrire, compter).

La société, pour son fonctionnement, exige des individus qui la composent une certaine répartition des rôles et un minimum de connaissances et de qualifications de base. Ces besoins socio-politiques sont autant de contraintes qui s'imposent à l'individu. Ils constituent une demande liée directement à la nature des relations de production. L'individu se trouve obligé d'abandonner l'expression de ses propres besoins et, dans un compromis, d'ajuster ces derniers à la contrainte sociale. C'est le niveau de la réification. Cette demande sociale fut et reste malgré tout la base principale de la construction des systèmes de formation.

Elle s'exprime à travers trois types de principes de construction de formation.

Le première consiste en une saturation de la demande sociale. L'exemple le plus représentatif de la saturation de la demande sociale peut être trouvé dans la

scolarité obligatoire. On donne à tous les enfants l'âge scolaire des connaissances, savoir-faire de base généraux considérés comme nécessaires à tout type d'investissement social.

Le second principe est basé sur le calcul du rendement de l'éducation par une évaluation du rapport coût-efficacité. Le critère est l'efficacité, c'est-à-dire la capacité de production des formés par rapport à des objectifs sociaux. Les contenus de formation seront choisis dans les domaines où le rapport coût/rendement sera minimum. La formation est directement en relation avec l'efficacité dans la production. Elle est constituée de contenus (savoir-faire essentiellement) pouvant être utilisés dans un délai très court (formation sur le tas, formation en entreprise).

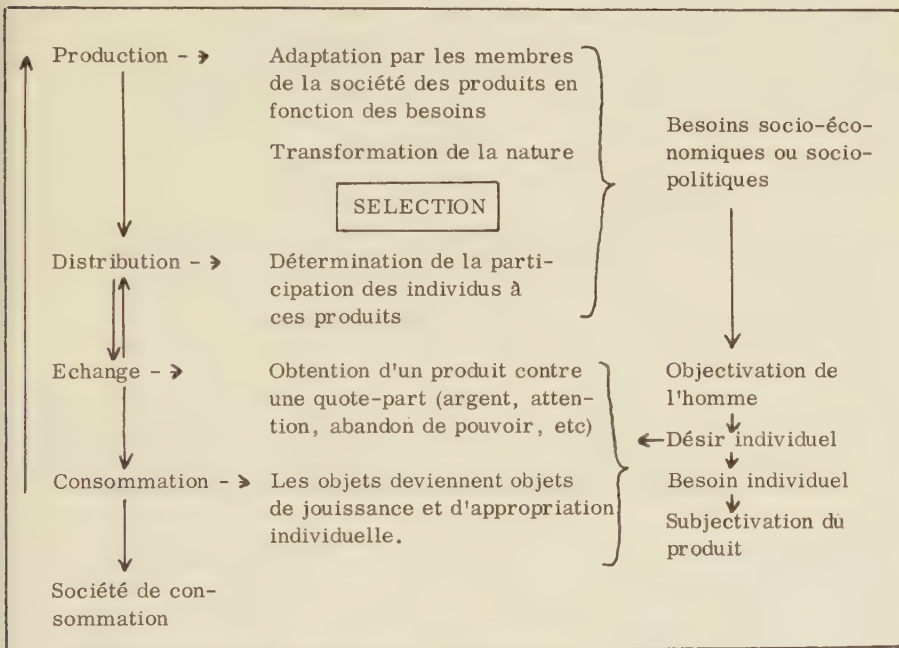


Fig. 32. - Besoins socio-économiques - Besoins individuels (articulations)

Le troisième principe est fondé sur la prévision de la demande en main d'oeuvre (6). On déterminera les connaissances et les qualifications nécessaires en fonction d'une estimation des qualifications nécessaires pour faire les gestes professionnels et avoir les qualifications demandés pour tenir un poste ou jouer un rôle social. Cette méthode aboutit à se poser le problème de la mobilité et de la flexibilité professionnelles, car les sociologues de l'emploi n'ont pas encore les

outils méthodologiques permettant de prévoir à long terme les demandes sociales, ni surtout de prévoir les savoir-faire nécessaires pour tenir un emploi donné.

Dans le système de formation construit à partir de ces principes, on voit bien que l'expression des besoins individuels ne peut être prise en compte au niveau de la construction et de l'application des systèmes de formation.

3.1.2. Nature des besoins individuels

On peut distinguer deux niveaux d'analyse des besoins:

- a) Le premier se situe dans la transformation d'une consommation individuelle de savoir (apprendre une langue par exemple ou se perfectionner) en production sociale significative (7) (traiter des affaires). L'analyse des besoins aura essentiellement pour centre les activités de production de l'individu dans ses rôles sociaux.
- b) Au second niveau les besoins émergent de l'analyse de la relation distribution ↔ échange, c'est-à-dire du rapport entre l'institution et l'apprenant, la première étant l'instrument de distribution du savoir.

Ce n'est pas le savoir-faire seul qui est le besoin, mais, à travers le savoir-faire, la communication dans une structure de formation et l'acte d'apprendre.

Avant d'aller plus avant, il nous faut revenir succinctement sur la notion même de besoin telle qu'elle existe dans la psychologie. Des théories, nées à la fois du behaviorisme et de la psychanalyse, ont basé les besoins sur les instincts ou les pulsions. Elles prétendent que les besoins qu'éprouve l'homme et les exigences dont il subit la pression sont fixes (8) et que leur nature comme leur nombre sont immuables. Bien que ces auteurs ne s'entendent généralement pas sur leur définition et leur identification ils ont tenté d'en dresser des listes (hiérarchisés ou non).

D'autres théories présentent les besoins comme issus des tensions dans le champ psychologique (9) d'une personne.

Les tensions se traduisent fréquemment dans la conscience d'un sujet par des besoins et des émotions. Les besoins ne sont plus immuables, mais changent alors en fonction des variations du champ psychologique, de la personne ou du groupe.

KRECH et CRUTCHFIELD, liant activité et besoin, considèrent que l'activité qui se poursuit depuis longtemps, n'engendre pas, par elle-même, un besoin ou une exigence mais elle contribue à transformer le champ psychologique et permettre ainsi l'émergence d'un nouveau besoin.

Les besoins de formation s'inscrivent dans cette problématique.

La conduite d'un sujet est à tout instant modelée par les degrés de liberté qui dessinent un champ des possibles: elle est donc à la fois un compromis entre

ce que le sujet désire et ce qu'il pense obtenir. Besoins et buts sont donc indissociables les uns des autres, et la conduite de l'homme dans tous ces moments, des plus critiques aux plus quotidiens, vise le plus souvent un double objet: réduire les tensions et atteindre un but.

ROUSSON (10) définit le besoin comme "l'expression d'un projet (réaliste ou non, explicite ou implicite) d'un agent social (individuel ou collectif) par rapport à une nécessité née de la relation de l'agent au champ social".

Cette définition nous amène à considérer le besoin comme l'expression, à travers des réseaux de communication, des relations de production (rapports de production diraient les marxistes).

L'une des tâches de l'analyse, au niveau du groupe social, sera d'extraire un certain nombre de besoins qui ne correspondent pas totalement aux besoins individuels, mais qui au niveau du groupe, s'en rapprochent le plus. Leur nature sera généralement l'expression des rapports de pouvoir dans le groupe. C'est notamment ce qui se fait dans une institution de formation qui a défini des objectifs et des moyens de formation très structurés que l'étudiant ne peut qu'accepter ou laisser; il n'y a pas ou très peu de place pour l'expression des besoins de l'apprenant. Il en est de même par rapport à un programme scolaire qui détermine le niveau de compétence sociale défini par l'intermédiaire de l'institution scolaire où l'expression des besoins individuels est limitée.

3.2. Modèle RICHTERICH - CHANCEREL

RICHTERICH (11) résume tous ces aspects dans le modèle suivant. Il considère quatre axes: l'axe des ressources, l'axe des objectifs, l'axe de l'évaluation et l'axe des programmes, par rapport à quatre niveaux concentriques: l'apprenant, la formation, l'institution d'utilisation et la société globale.

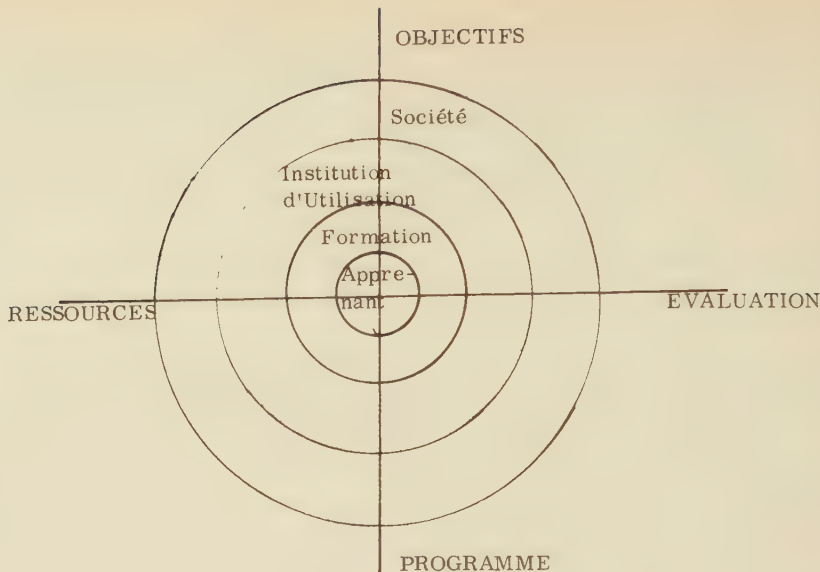


Fig. 33. - Composantes de l'analyse des besoins centrée sur l'apprenant

Dans cette figure, on voit que l'apprenant tient une place centrale. RICHTERICH écrit:

"Ce n'est pas seulement par rapport à lui, mais avec lui, et en fonction de ses ressources (temps, argent à disposition, personnalité, etc...), que ses objectifs d'apprentissage seront définis, que les modes d'évaluer quand et comment ils ont été atteints seront choisis, qu'un programme d'apprentissage (nous entendons par programme tous les moyens mis en oeuvre pour parvenir aux objectifs: enseignant, matériel pédagogique, moyens techniques, méthodologie, horaires, etc...) sera mis à disposition ... Or, ce dernier (l'apprenant) court le danger d'y être considéré comme une entité dont, certes, la personnalité, les aspirations, les besoins seront pris en compte; mais seulement dans la mesure où ils correspondent aux objectifs et à l'image de l'institution de formation ou d'utilisation dans laquelle il est incorporé" (12).

Il est possible d'analyser chacun des aspects de ce tableau aux différents niveaux:

Les ressources: C'est un élément déterminant. Au niveau de l'apprenant, cela signifie la prise de conscience du temps, de l'argent, de la disponibilité qu'il peut consacrer à cette formation. Ceci doit être mis en regard des gains possibles (promotion, meilleure image de lui-même, etc...). Au niveau de l'institution de formation, il s'agit du recensement des moyens pédagogiques ou autres à disposition. L'institution d'utilisation doit assurer le financement, soit directement (congé-éducation, finance de cours, etc...), soit indirectement

(% de la masse salariale, comme en ce qui concerne l'application de la loi de juillet 1971 en France). Enfin la société globale consacre une partie de ses ressources à l'éducation.

L'évaluation: Au niveau de l'apprenant, il s'agit d'une auto-évaluation, c'est-à-dire d'une prise de conscience de ses acquisitions. L'institution de formation contrôlera les acquisitions faites en son sein. L'institution d'utilisation attestera des qualifications acquises lors de la formation. La société globale met à disposition un système de diplômes attestant les niveaux des acquisitions des apprenants.

Les objectifs: Pour l'apprenant, c'est la projection (généralement globale) qu'il se fait de lui-même dans le futur, de son niveau d'aspiration (13). Les objectifs de l'institution de formation sont formulés en termes d'objectifs pédagogiques (14). Ceux de l'institution d'utilisation et de la société globale sont formulés en termes de qualifications.

Le programme: C'est la transcription de tous ces aspects au niveau du système de formation. Cela prend alors la forme d'un contrat entre toutes les parties prenantes du système éducatif (15).

L'analyse des besoins n'est donc plus la simple expression d'un apprenant par rapport à des contenus, elle est un recueil d'informations à divers niveaux, avant et pendant l'apprentissage. Nous distinguons huit niveaux de recueil (16):

- Avant l'apprentissage, prise de conscience de l'apprenant de ses ressources, des objectifs qu'il veut atteindre, des modes d'évaluation qu'il désire voir appliquer, des programmes qui lui conviennent le mieux.

- Pendant l'apprentissage, l'apprenant évaluera l'utilisation de ses ressources, les atteintes des objectifs et la réorganisation de ceux-ci.

- Avant l'apprentissage, l'apprenant exprimera des besoins en termes de structures, d'objectifs pédagogiques. C'est à ce niveau que se créent des services d'orientation pour les adultes désirant se former.

- Les institutions de formation analyseront leurs ressources, leurs possibilités d'adaptation en fonction de la demande extérieure (apprenants et institutions d'utilisation).

- Les institutions de formation recueilleront un certain nombre d'informations sur les apprenants pour préciser, si possible avec eux, les objectifs et pour leur proposer des programmes et des modes d'évaluation en fonction des ressources.

- Les institutions de formation recueilleront pendant l'apprentissage un certain nombre d'informations sur l'apprenant. L'identification continue des besoins et l'adaptation à la situation de l'apprenant est une tâche essentielle de l'institution de formation

- La formation doit se construire à partir d'informations provenant de l'institution d'utilisation (système de qualification, financement, suivi de la formation).

- Il est nécessaire enfin d'avoir des informations sur les besoins de la société globale. La demande sociale devient alors un des aspects (mais un aspect parmi d'autres) de l'information, à partir de laquelle se construira le système de formation (17).

L'identification des besoins de formation se transforme en un recueil et une élaboration de l'information provenant de tous les niveaux de l'institution éducative (18). Il se pose alors le problème de la nature de cette information.

3.3. Figurabilité (19), censure et expression des besoins

Il est intéressant d'analyser les contenus des formations dans les entreprises. Nous obtenons généralement les résultats suivants:

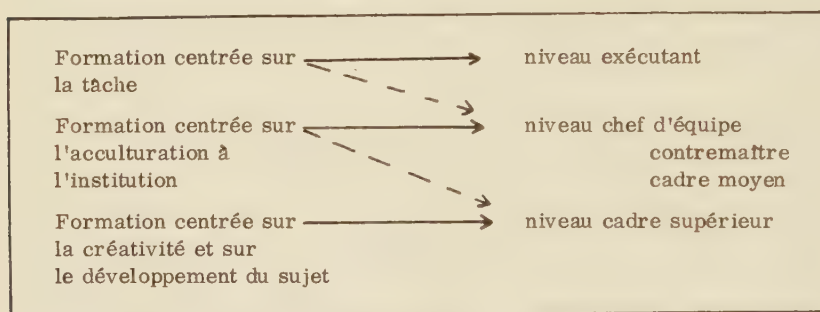


Fig. 34. - Formation et niveau hiérarchique

On peut remarquer que la nature de la formation est directement liée au niveau hiérarchique et à la nature du travail. La formation est une reproduction. Cela tient essentiellement à la nature de l'information recueillie lors des analyses des besoins de formation. Les apprenants échappent peu à l'immédiateté de leur tâche (20). On peut dire qu'il existe des phénomènes de censure au niveau de l'expression des besoins de formation.

En effet, quand il s'agit d'analyse de contenus d'information sur les besoins de formation qui empruntent un certain nombre de circuits de communication à l'intérieur d'une institution, on peut se poser la question de savoir s'il est possible de passer d'une méthodologie d'explication élaborée par FREUD à propos du rêve et de l'hystérie, (au niveau individuel la mise à jour de ce qui est latent) à une méthodologie d'explication des processus psycho-sociologiques, voire même des processus sociologiques. Il s'agit de savoir dans quelles conditions d'élaboration une information sur les besoins entrant dans des canaux de communication, figurabilisée par des méthodologies, est analogue à la parole

d'un sujet en analyse. Ce qui est en cause, ce sont les contraintes qui s'opposent à une expression individuelle ou collective à l'intérieur d'une institution. Ce sont les problèmes des défilés dans lesquels cette expression se trouve forcée et le problème de l'issue que cette expression peut trouver à l'intérieur d'un champ de réalité et en particulier le problème de savoir ce qui peut institutionnellement être dit, de ce qui ne peut pas l'être (21).

Pour reprendre l'analyse des relations entre le type de formation et le niveau hiérarchique, nous pouvons dire que le niveau hiérarchique "figurabilise" l'information. Le concept de figurabilité apparaît dans l'oeuvre de FREUD à propos de la censure dans le rêve (22).

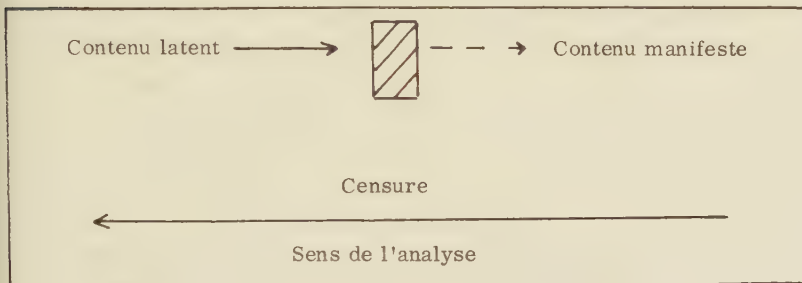


Fig. 35. - Contenu latent et contenu manifeste

LEWIN (23), étendant certains concepts psychanalytiques à la psychologie sociale, a proposé un modèle pouvant être appliqué à l'analyse des besoins de formation. En effet ils émergent par divers canaux sous forme d'informations utilisables (24).

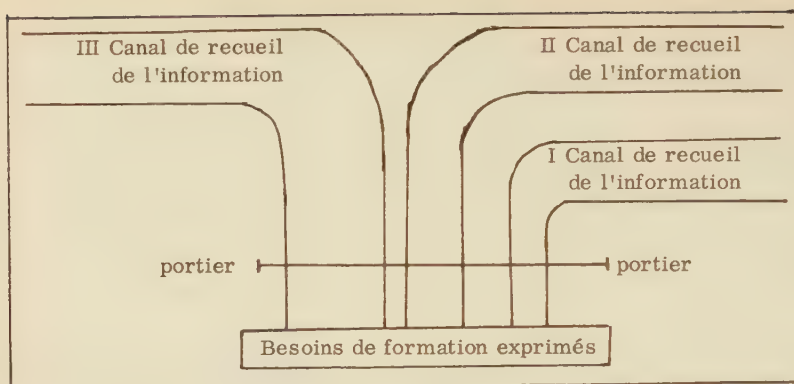


Fig. 36. - Canaux de recueil de l'information (d'après LEWIN)

Les canaux de communication et de passage de l'information figurabilisent et censurent donc l'information essentiellement à quatre niveaux.

a) Chaque technique de recueil de l'information fixe le niveau de l'information. Le questionnaire individuel renvoie nécessairement à une représentation individuelle de la formation, de l'institution, des personnes interrogées. Par ailleurs, le questionnaire n'explore que ce que les questions, ou un groupe de questions, explorent. Le reste est occulté et n'apparaît pas.

b) Le sujet ou le groupe de sujets répond en fonction de la représentation qu'il se fait de l'institution recueillant l'information.

c) Il existe dans chaque institution, des "portiers" (25), instance ayant pour rôle la "mise en forme" et l'élaboration de l'information. Il faut connaître leurs actions tout autant que les résultats de l'analyse des besoins.

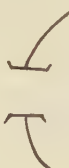
d) Tout recueil d'information implique une mesure, en tant que mesure, doit répondre aux qualités de toute mesure (fidélité, validité, sensibilité, généralisabilité). Or, les techniques utilisées dans les sciences humaines ne permettent pas les qualités des mesures obtenues dans les sciences exactes. Dans un texte récent (26), nous avons recensé trente-quatre types de biais et causes d'erreurs, dans les méthodes de recueil d'informations. L'analyse des besoins de formation n'y échappe pas.

Toute recherche au niveau latent passe non seulement par l'analyse de ce contenu latent, mais aussi par l'analyse des mécanismes de censure. Il s'agit de faire émerger au niveau du discours de l'institution, le discours authentique du ou des sujets, leurs investissements, et de comparer ce discours aux contraintes socio-économiques. Si nous reprenons la figure 33, nous pouvons présenter l'analyse des besoins comme la mise en place de canaux de communication entre chacun de ces cercles concentriques.

Société
globale

Utili-
sation

Formation



Apprenant

Fig. 37. - Canaux de communication et niveaux d'expression

Le lieu de la construction ne sera donc plus uniquement l'institution de formation, mais un lieu englobant tous ces divers niveaux. Le contrat (programme) est le résultat de la synthèse de ces informations en objectifs de formation. On peut dépasser alors un type d'expression des besoins souvent liée à deux facteurs:

Le premier, c'est que le besoin n'est que l'expression de la "publicité" autour d'un contenu d'information à un moment donné; on peut rappeler ce que GAL-BRAITH (27) écrit à ce propos: "Il existe un lieu plus étroit encore entre la production et les besoins, c'est celui que fournit l'organisation de la publicité et de la vente moderne. Il n'est pas possible de les concilier avec la notion de désir déterminé de façon autonome, car leur fonction essentielle est de créer ces désirs, c'est-à-dire de faire naître des besoins qui auparavant n'existaient pas".

Le second lie l'expression des besoins à l'instrument de recueil de l'information. On demande souvent à des ouvriers (maniant difficilement l'écrit) d'exprimer par un questionnaire (dont les questions limitent déjà le choix) leurs besoins de formation. L'instrument "figurabilise" alors fortement les besoins exprimables (28).

3.4. Niveau d'expression des besoins

Nous pouvons compléter ces réflexions en distinguant trois niveaux d'analyse des besoins.

3.4.1. Au niveau individuel

Au niveau individuel on peut inscrire la notion des besoins dans l'analyse des tensions à l'intérieur d'un champ psychologique donné. Le besoin, en tant que source d'énergie, procède non seulement de la nature de l'objet d'investissement, mais aussi de la tension fonctionnant dans un champ psychologique (29).

Comme nous l'avons déjà exprimé plus haut, la conduite d'une personne est modulée par la liberté que lui laissent les possibilités ouvertes à l'intérieur des variables sociales, biologiques, physiques, dans un temps déterminé. Elle est un compromis entre le désir et ce qui obtainable. Besoins et buts sont indissociables.

Nous avons vu que l'analyse c'est l'émergence du latent. Ce qu'il s'agit de connaître tout d'abord dans une analyse de besoins, c'est ce qui peut être institutionnellement dit, c'est-à-dire, le champ de liberté ressenti par le sujet dans l'expression de ses besoins. Ce qui peut être dit dépend du sujet lui-même, mais aussi des canaux de communication ou des instruments qui "figuralisent" et donc censurent l'expression des besoins latents.

3.4.2. Niveau institutionnel

Cela renvoie aux conditions institutionnelles. On peut rapprocher cela de ce que LEWIN a présenté dans son article sur "l'écologie psychologique" (30). Un discours exprimant des besoins n'émerge au niveau d'une institution que dans la mesure où il existe des canaux qui laissent passer un discours de cette nature. L'émergence d'un discours est liée au degré de démocratie de l'institution. Le leader démocratique est celui qui permet l'expression de tous les membres du groupe. Les techniques de recueil de l'information sur les besoins ne doivent être considérés que comme l'instauration de canaux de communication là où ils n'existent pas naturellement. L'analyse des besoins individuels renvoie donc à leur possibilité d'expression; on ne tiendra compte de ceux-ci que dans la mesure où ils entrent dans la structure de décision au niveau des rôles, des objectifs et des moyens de formation. Par ailleurs, l'émergence d'une expression des besoins n'est possible que dans la mesure où elle peut être prise en compte au niveau institutionnel, c'est-à-dire que son expression va dans le sens d'une adaptation.

3.4.3. Niveau groupal

C'est un niveau pivot qui renvoie simultanément à l'individu et à l'institution. Il n'existe que par rapport à une activité: activité d'analyse; mais aussi activité de formation.

Un groupe d'apprenants se définit par:

a) une ou des activités de production identiques: l'utilisation des savoir-faire se fera dans des conditions quasi identiques. Ce sont donc la nature des activités de production et leurs conditions de manifestation qui structureront la formation.

b) l'institution de formation: c'est l'adhésion à un programme, un style, un type d'acquisition défini qui déterminera le groupe apprenant. La structuration de la formation appartient donc à l'institution de formation qui devra s'adapter à des exigences sociales.

3.5. Système d'apprentissage et analyse des besoins

Tout système d'apprentissage consiste implicitement ou explicitement en des rôles, des objectifs et des moyens pour atteindre ces objectifs. L'expression des besoins n'a de sens que par rapport à la construction ou au changement (si le système existe déjà) de ces trois éléments constitutifs de l'apprentissage.

Il doit exister un équilibre entre les besoins (qu'ils soient individuels ou qu'ils expriment une demande sociale) et la structure de formation. C'est à ce niveau que nous devons poser l'analyse des besoins comme une interrelation entre trois types d'institutions (31): (nous incluons la société globale dans l'institution d'utilisation)

* L'institution de formation, qui est chargée de la transmission et du contrôle de l'acquisition des savoir-faire.

* L'institution de production ou la société qui utilise et demande l'acquisition de ces savoir-faire.

* L'institution d'intervention, qui est l'institution de mise en rapport des objectifs des deux institutions précédentes. C'est elle qui met en place et permet le fonctionnement des canaux de communication.

Institution de production

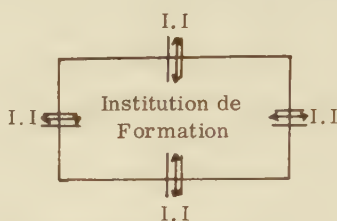


Fig. 38. - Relation entre institution de production et institution de formation
(I.I = Institution d'intervention)

Prenons un exemple dans l'apprentissage d'une langue étrangère par les adultes. Des cadres commerciaux doivent apprendre l'espagnol, afin que l'entreprise puisse s'implanter en Amérique du Sud.

Il faut tout d'abord connaître les conditions d'exercice du savoir-faire: vendre un produit "x" en Amérique du Sud.

Y a-t-il nécessité de connaître la langue espagnole?

Qu'est-il nécessaire de connaître dans la langue espagnole?

etc...

Cette entreprise fait appel à une institution de formation, formant les personnes à la conversation et utilisant le laboratoire de langues, car, à première vue, c'est ce qui paraît nécessaire pour vendre le produit "x". Il semble qu'il existe une adéquation entre la demande et l'offre de formation.

Cependant le problème ne se trouve peut-être pas au niveau de la conversation mais au niveau de la lecture et de l'écrit. Si le produit "x" est complexe, le problème se trouve au niveau de l'élaboration de modes d'emplois, de services après vente, etc... L'institution de formation, si elle veut s'adapter, devra faire une analyse des conditions de production ou, plus exactement devra prendre en compte toutes les informations venant de l'extérieur pour adapter les rôles, les objectifs et les moyens de formation. Cela nécessite un décentrement qui peut être réalisé soit en demandant à des personnes extérieures cette analyse, soit en mettant en question les a priori et les structures actuelles.

Ce décentrement peut mettre en cause la vie de l'institution de formation. Une structure de formation où ne pourraient être discutés ni les rôles, ni les objectifs, ni les stratégies, ne pourra que difficilement tenir compte des besoins exprimés. Il est donc nécessaire de connaître la structure et les besoins de l'institution

de formation avant d'aller plus loin dans la construction. Ce recueil d'information se fera à la fois :

sur la structure du pouvoir de l'institut de formation,

sur les objectifs de cette institution,

sur les actions de formation déjà menées, et sur les capacités de changement.

3.5.1. Diagnostic de la nature et du niveau de l'intervention de l'analyse des besoins dans la structure de formation et d'utilisation

Il nous faut donc tout d'abord fixer un diagnostic sur le niveau auquel se fera l'analyse avant de choisir ou de construire une méthodologie d'analyse. Ce diagnostic est la réponse aux questions suivantes :

Qui fait l'analyse ?

Quel est le niveau d'analyse ?

Quelle est la nature de l'institution demandant l'analyse ?

Quelles sont les variables qui l'emportent dans le choix d'une méthodologie, et comment interviennent-elles ?

3.5.1.1. Qui fait l'analyse ?

Si nous nous plaçons dans une structure de recueil de l'information. Nous pouvons partir d'un schéma désormais classique, le schéma cybernétique de la transmission de l'information.

Entre un émetteur A et un récepteur B passe un message qui suppose un codage (langage) de l'émetteur et par là-même un décodage du langage.

Plus fondamentalement, on peut se poser la question de la nature de ce message. L'expression de besoins suppose une parole authentique, la parole d'un sujet. On peut appliquer à la communication de type cybernétique la critique de LACAN sur le langage signe et sur le code.

La réponse suppose une question. Cette question fonde selon LACAN (32) l'analyste en sujet, c'est ce que LAPASSADE ou l'étendant à l'institution appelle l'implication.

L'information obtenue dans une analyse de besoins sera fonction de ce qui sera perçu comme posant la question. C'est pourquoi nous devons, avant d'aller plus en avant, nous poser la question de la demande d'information, qui n'est autre chose que la nature de l'implication de l'institution d'analyse. Nous pouvons alors

connaître la nature et le niveau des discours sur le besoins de l'émetteur. Nous pouvons à partir des trois types d'institutions que nous avons présentées (utilisation-production, formation, intervention) faire une typologie des situations possibles:

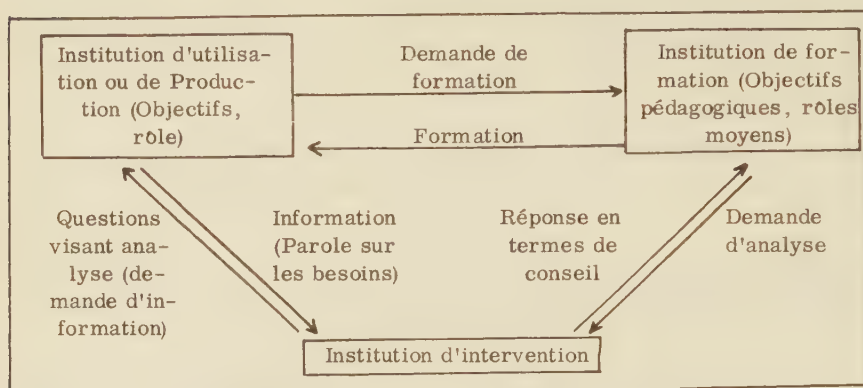


Fig. 39. - Interrelation entre Institutions de production et d'utilisation. Institution de formation et institution d'intervention

Il y a six possibilités.

a) Interaction entre les trois institutions (33)

(Institution d'utilisation ou de production (I.U.P)

Institution de formation (I.F)

Institution d'intervention (I.I)

Il y a la demande de formation de la part de l'I.U.P. à une I.F. donnée, celle-ci, demande à une I.I. de réaliser une analyse de besoins. Il y a trois types de demandes:

- Demande de formation I.P.U. —————> I.F.
- Demande d'analyse I.F. —————> I.I.
- Demande d'information I.I. —————> I.P.U.

Il y a trois types de réponses:

Information sur les besoins et les structures de production (objectifs-rôles) —————> I.P.U. —————> I.I.

Information sous forme de — — — $\rightarrow$ I.I. $\longrightarrow$ I.F.
conseil

Formation (objectifs pédagogiques, — $\rightarrow$ I.F. $\longrightarrow$ I.P.U.
moyens)

L'institution d'intervention n'ayant pas l'image de "Formation" pourra faire émerger des besoins en d'autres termes (aquisitions de compétences sur le tas, restructurations, enrichissement des tâches, rotation des postes, sélection, etc...).

b) Institution de production-utilisation - institution de formation

C'est la situation la plus fréquente. La réponse au besoin ne pouvant se faire qu'en termes de formation, l'émergence de besoins dans le discours des personnes, des groupes, des institutions ne pourra se faire qu'en ces termes. Par ailleurs, une parole de besoin n'émergera que dans la mesure où la structure de l'I.F. le permet, c'est-à-dire, s'il y a implication à ce niveau. L'implication sera l'ouverture réelle vers un changement possible en fonction de l'expression des besoins, des rôles, des objectifs pédagogiques et des moyens.

c) Institution d'utilisation - Institution d'intervention

Il s'agit de créer à partir de l'émergence d'un besoin d'acquisition de savoir-faire une structure de formation, c'est-à-dire, définir des rôles, des objectifs pédagogiques et des moyens à l'intérieur de cette structure de l'I.P.U.

d) Une institution de production utilisation qui veut s'interroger sur la nature des besoins.

Il s'agit là nécessairement d'une analyse institutionnelle et de la mise en place de réseaux d'information et de communication à l'intérieur de l'entreprise.

e) Institution de formation - Institution d'intervention

Y a-t-il un marché pour la formation? Quelle est la nature de ce marché? Quelle est la nature des besoins? La structure, les objectifs et les moyens de l'I.F. devront se modeler sur l'expression des besoins.

Il y a nécessairement passage par une auto-analyse à côté d'une prise en compte des besoins extérieurs. L'institution doit se poser des questions sur la nature de son implication.

3.4.2.2. Quel est le niveau de l'analyse?

A partir de deux critères (critère de centration et critère de niveau), nous pouvons distinguer quatre niveaux d'analyse des besoins:

1) - Analyse des besoins centrée sur le processus d'apprentissage (besoin lié à la situation et au contenu).

Nous avons ce type d'analyse lorsqu'un individu ou un groupe d'individus sont en situation de formation dans une institution de formation. Les besoins exprimés porteront essentiellement sur les objectifs pédagogiques et sur les moyens de formation. Dans une certaine mesure, ils pourront porter sur les rôles et la participation aux décisions à l'intérieur de l'institution de formation.

2) - Adéquation d'un programme de formation

On est au niveau sociologique. L'analyse des besoins se fait donc au niveau d'enquêtes et de discussions d'experts pour définir d'une part les objectifs pédagogiques globaux et d'autre part les moyens pour atteindre ces objectifs. Suivant le type de planification, l'accent sera mis sur la formation générale (formation de base) ou sur le rapport coût/efficacité (34).

3) - Utilisation des compétences acquises

Ce sont les besoins liés à la production. L'analyse des besoins se fera par l'analyse de la production (analyse de poste, analyse des situations de production). Il sera nécessaire de modéliser la formation sur la demande sociale de compétences.

4) - Compétences nécessaires pour produire, dans une situation donnée pour un groupe de personnes

L'analyse portera là aussi, sur les besoins liés à la production. Cependant, cela sera confronté à des demandes sociales globales (formation professionnelle, coût/efficacité, adéquation à la structure de l'emploi).

Dans la construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables, chacun de ces niveaux doit faire l'objet d'une analyse.

3.5.1.3. La nature de l'Institution demandant l'analyse

Il nous faut distinguer les analyses de besoins de formation sur la nature de l'institution demandante.

Nous distinguons trois niveaux:

a) Niveau macrosociologique: deux types d'institution:

- Les organismes internationaux (Conseil de l'Europe par exemple) qui ont essentiellement un rôle de conseil, de recherche et de mise en commun d'information sur les structures pédagogiques ou sur les stratégies utilisées. Ces institutions ont aussi un rôle de diffusion de l'innovation. Mais ne possédant pas la décision, elles sont limitées dans l'action. L'analyse de besoins peut se faire à deux niveaux opposés: macrosociologique (Enquête européenne) ou pédagogique (recherches sur les stratégies d'apprentissage).
- Les organismes nationaux ou régionaux de formation.

Nous distinguons deux cas:

- * Les systèmes de type scolaire. Ce sont ceux où sont définis les lieux (écoles, universités, ...), le temps (cadre de l'année scolaire, du semestre, la durée des études), l'action (programme).
- * Les systèmes de formation continue, généralement axés sur une demande socio-économique à un moment donné.

Dans ces deux cas, nous distinguons deux niveaux:

- * Un niveau macrosociologique où la définition des programmes se fait par un processus technique relativement lourd et porte essentiellement sur l'analyse de la demande sociale et les structures pédagogiques. On y envisage surtout les critères de coût/efficacité.
- * Un niveau psychopédagogique (groupe d'apprenants et individu). Il s'agit de choisir des contenus de formation à partir de l'expression individuelle ou groupale de besoins. Elle n'est prise en compte que dans la mesure où elle est prévue dans la structure de planification pédagogique. On pourra utiliser du matériel comme les échelles d'attitudes ou les questionnaires et interviews.

b) Structure de production

Nous pouvons distinguer deux niveaux:

- La profession (35): l'analyse des besoins sera centrée sur des tâches d'un groupe professionnel. Elle portera essentiellement sur les compétences.
- L'entreprise (36): l'analyse portera sur le travail concret c'est-à-dire sur les performances.

c) Structure de formation

Nous renvoyons aux deux premières typologies (37)

3.6. Variables intervenant au niveau du recueil de l'information sur les besoins de formation

Il existe neuf types de variables principales.

3.6.1. Les objectifs généraux de la formation

A quoi va servir la formation ?

Nous avons vu (38) qu'un système scolaire avait essentiellement pour but de saturer une population donnée en savoir-faire généraux et en compétences qui devront éventuellement, s'actualiser au niveau d'activité dans un avenir plus ou moins proche pour l'étudiant. La formation va donner à l'apprenant un nouveau rôle et va changer ses relations de production dans la mesure où il lui sera possible d'exprimer les activités de production acquises.

Dans d'autres cas, la formation doit permettre d'acquérir, par de nouvelles connaissances et par de nouvelles possibilités d'utiliser certains savoir-faire, une plus haute estime de soi, ou de débloquer des difficultés de communication à travers des structures d'apprentissage où celle-ci joue un rôle. (C'est le cas, notamment de l'étude des langues étrangères, de l'informatique, etc...).

3.6.2. Le niveau de participation

Nous avons vu l'importance des réseaux de communication dans l'expression et dans la prise en compte des besoins. Ces réseaux supposent une structure d'accueil de l'information et un niveau de participation des individus.

Nous considérons quatre niveaux:

Niveau 0 Prise de décision autoritaire. L'information n'existe que sous la forme d'ordres, de sanctions et de récompenses. De toutes façons,

elle suit la hiérarchie (maître/élève, direction/employé).

- Niveau 1 L'information. Une information circule dans les deux sens de la hiérarchie, mais la prise de décision appartient à certaines personnes, en haut de la hiérarchie.
- Niveau 2 La cogestion. Les parties prenantes échangent des informations et prennent ensemble les décisions après négociation.
- Niveau 3 L'autogestion. Le pouvoir appartient au producteur qui gère lui-même la production et la distribution des objets ou des services produits.

Dans un système au niveau trois, une analyse de besoins n'a pas de sens dans la mesure où ceux-ci peuvent s'exprimer directement au niveau de la structure de décision. La demande d'analyse des besoins interviendra donc dans les institutions de niveaux 0, 1 et 2. Dans les niveaux 0 et 1 se posera de toutes façons le problème de la prise en compte de l'expression des besoins à côté de celui, beaucoup plus facile à résoudre, de l'expression. Souvent l'analyste se retrouve devant un discours certes intéressant, mais qu'il ne peut introduire ni dans les structures, ni dans les objectifs, ni dans les stratégies de formation en raison de la rigidité à laquelle il se heurte.

3.6.3. Le niveau de précision de l'information

L'information recueillie servira à construire un système de formation.

Le niveau de précision de l'information à recueillir sera donc en relation directe avec la précision dans l'explication des trois éléments constitutifs du système.

Information sur les relations de la structure de formation	—————>	Rôle et structure organisationnelle
Information sur l'utilisation	—————>	Objectifs pédagogiques
Information sur les types de stratégies d'acquisition	—————>	Moyens pédagogiques

La précision et l'explication des objectifs dépendent du degré de participation dans les structures organisationnelles. La précision dans les moyens pédagogiques dépend de la précision dans les objectifs pédagogiques.

3.6.4. Du type de population

Une population peut se définir par un certain nombre de critères de diverses

natures: homogénéité/hétérogénéité, groupement, dispersion, âge, sexe, profession (39). Toute analyse des besoins commence par la description la plus fine possible de la population à laquelle on destine la formation.

3.6.5. De l'unité d'analyse

Nous appelons unité d'analyse l'unité de référence dans une enquête. Généralement cette unité est un individu. Cependant il faut le plus souvent préciser la définition de l'unité d'analyse.

Individu par rapport à une situation de production,

Individu par rapport à une situation d'apprentissage,

Individu par rapport à un contenu donné ou par rapport à un savoir-faire donné.

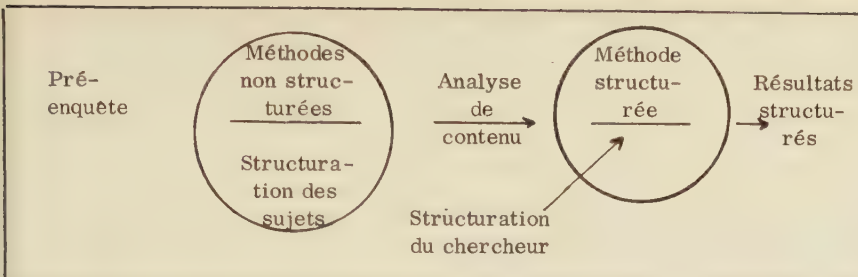
L'attitude à l'égard d'un savoir-faire donné n'est pas forcément identique à l'attitude à l'égard d'un autre savoir-faire dans un autre domaine. Dans certains cas, il faudra soumettre un même individu à plusieurs instruments de recueil de l'information.

L'unité d'analyse peut même être une activité, un geste professionnel en rapport avec une performance.

3.6.6. L'information recueillie

Elle se trouve, selon la technique de recueil utilisée, à des niveaux de structuration divers. L'information par entretien non-directif est par définition non structurée, l'information obtenue par questionnaire à questions fermées est très structurée.

Le choix de la technique sera fonction du degré de structuration de l'information souhaitée. En règle générale, au niveau d'une pré-enquête, on cherche une information non structurée, afin que, soumise à une analyse de contenu, elle permette la définition des hypothèses, puis la définition de la population, enfin la construction des instruments de recueil de l'information qui, eux, seront structurés.



Lorsqu'on se trouve en face du groupe d'apprenants ou d'un individu en situation d'apprentissage, la structuration du recueil de l'information dépendra essentiellement de l'influence que peut avoir leur discours sur la situation d'apprentissage.

Le degré de la population est aussi proportionnel à la grandeur de la population. Il est exclu d'utiliser autre chose qu'un questionnaire à questions fermées dans un recensement (40) (type microrecensement autrichien pour l'analyse des besoins en apprentissage des langues).

Deux variables nous paraissent donc déterminante à ce sujet:

- * Le type d'information souhaitée,
- * La nature de la population.

3.6.7. Les techniques de traitement des données à disposition

Plus l'automatisation est grande, plus grand sera le soin à donner au codage, donc au recueil de l'information. On doit penser en construisant les techniques de recueil de l'information aux techniques de traitement de l'information. Par exemple, si nous voulons faire des typologies (par analyse factorielle des correspondances), nous devons avoir des données relativement homogènes quant au niveau de l'information. Si nous voulons utiliser certaines techniques d'analyse multi-dimensionnelles, il faudra que les informations soient à un certain niveau de mesure. (échelle de rapport) etc...

3.6.8. Du budget à disposition

Il est évident que le budget est une variable importante. Une interview non-directive d'une heure exige, si elle doit être analysée sérieusement, d'être dactylographiée, puis suppose un temps d'analyse qui se situe, pour trois chercheurs, entre dix et soixante heures par chercheur. Un questionnaire automatisé, passant dans une machine, demande une fraction de seconde. Une étude du coût/efficacité

doit être faite. Une grande enquête n'est pas toujours la plus efficace et, dans tous les cas, la précision coûte cher.

3.6.9. Temps à disposition

La durée de l'analyse est une variable importante. Elle est fonction de la précision de l'information, de la grandeur de la population, de la rapidité de changement intervenant dans les secteurs d'utilisation.

Ces neuf types de variables sont autant de constantes dans l'analyse des besoins de formation. Il ne peut donc y avoir de méthodologie stricte, stéréotypée et valable dans toutes les circonstances. Les méthodologies doivent s'adapter en fonction de ces variables principales.

3.7. Modèle d'analyse des besoins (LESNE et DE MONTLIBERT) (41)

3.7.1. Présentation du modèle

Dans "l'Identification des Qualifications-Clés en vue de la construction des Unités Capitalisables", nous avons présenté un modèle d'analyse des besoins inspiré de LESNE et de MONTLIBERT. Ces deux auteurs ont essayé "... de dégager un modèle d'investigation qui, appliqué avec des adaptations nécessaires aux diverses situations du travail offertes par la vie active, pourraient aider le pédagogue dans le choix et l'élaboration des programmes en vue de la préparation à l'exercice d'une profession et, d'une façon plus générale, dans l'établissement des contenus d'enseignement" (42).

Ayant analysé différentes tentatives de solutions données à l'analyse des besoins de formation (rénovation et ajustement des programmes par les formateurs seuls, prospective, analyse des postes de travail, et inférence immédiate des processus de formation, analyse auprès des intéressés eux-mêmes), ils présentent la réponse élaborée par des praticiens de la formation des adultes. Essentiellement liée à l'entreprise, elle est limitée. Elle nous semble intéressante cependant, dans la mesure où elle aboutit non seulement à renseigner les formateurs, mais encore à aider les formés à prendre conscience de leurs besoins réels. Partant de la nécessité d'une recherche des besoins à tous les échelons de la hiérarchie, et de la mise en place d'un système d'informations et de communication satisfaisante, elle doit aboutir à la formation d'un individu par son milieu de travail. Ce serait le milieu lui-même qui secréterait ses propres solutions. La méthode d'analyse des besoins serait une série d'entretiens individuels ou collectifs, centrés sur la description du travail, le contrôle du travail, les relations, les conditions de travail, l'évolution de l'emploi, le niveau de culture générale et technique.

Grâce à cette méthodologie, BERCOVITZ aboutit à une grille regroupant les informations en seize rubriques:

- | | |
|------------------------------|----------------------------|
| - Connaissance | - Responsabilité |
| - Expérience | - Autonomie |
| - Culture générale | - Nature de la polyvalence |
| - Culture technique | - Relations sociales |
| - Expression | - Rédaction |
| - Commandement | - Formation |
| - Opérations intellectuelles | - Exigences particulières |
| - Organisation du travail | - Evolution de l'emploi |
| - Activité | |

LESNE et de MONTLIBERT (43) qualifient ainsi ce type d'information:

"L'action d'ensemble entreprise ne s'attache pas particulièrement au contenu, elle ne soucie pas de dégager des finalités: la logique de l'intervention se pré-occupe davantage des moyens, car la soi-disante étude des besoins n'est, au fond, pas autre chose qu'un moyen concret de donner un sens, une assise, une utilité à un processus d'interaction qu'on voudrait déclencher une fois pour toutes et se nourrissant de ses propres résultats. L'essentiel n'est pas d'aboutir à des séries de programmes, mais à des hommes formés "ici et maintenant", en harmonie avec le milieu de travail, financièrement acquis et habitués à une formation continue, gage de leur adaptation future à toutes les situations et à leur développement personnel".

Comme le notent les deux auteurs, l'efficacité intérieure, à laquelle tout est subordonné, ne permet guère une efficacité extérieure par contagion; c'est de la juxtaposition infinie de telles actions que des conséquences peuvent, sans doute, être dégagées à un niveau plus global.

Ce qui est généralisable, c'est la méthodologie qui devrait pouvoir s'appliquer à diverses situations et contenus de formation.

3.8.1. Analyse des activités de production

Cette notion veut englober les notions classiques, ou moins classiques, d'analyse, du travail, de l'emploi et des systèmes d'activité.

Dans une conférence, CARDINET a proposé d'étendre les techniques d'analyse du travail (utilisées par les psychologues dans les domaines de la sélection, de l'orientation, de la promotion et de la formation professionnelle, de la qualification et de l'aménagement du travail) à la détermination de ce qui vaut ou non la peine d'être enseigné.

Partant de l'analyse des systèmes, il faut déterminer le rôle du comportement de production dans le système total de production. La formation est, dans l'analyse des systèmes, conçue comme un des moyens d'assurer le bon fonctionnement de l'ensemble.

Nous inspirant du texte de CARDINET, nous proposons, pour la détermination des comportements de production essentiels, les étapes suivantes de l'analyse:

Tout d'abord il faut définir la mission du système, ensuite il est nécessaire de définir en fonction des buts du système, ses exigences de fonctionnement global (aux niveaux quantitatifs et qualitatifs).

Ensuite l'analyse consiste en l'identification et la description des fonctions nécessaires au système, en l'occurrence:

- la réception de l'information,
- le stockage de l'information,
- l'interprétation de l'information,
- la prise de décision
- et l'action.

Elle se continue par la classification des diverses fonctions en sous-systèmes (taxonomie, description, etc...).

A partir des exigences totales, il faut déterminer les exigences de fonctionnement au niveau de chaque sous-système.

Il est alors nécessaire d'étudier (si l'on est dans un système homme-machine), ce qui revient à l'homme ou à la machine, et d'analyser ce qui, dans le comportement de production, consiste à percevoir, discriminer, décider, manipuler (... ce que ALTMAN appelle les processus psychologiques).

On est alors amené à préciser les performances du comportement de production. Enfin, il est nécessaire d'étudier la façon dont les non formés satisfont aux exigences, afin de procéder par analyse des erreurs en vue de définir des moyens de formation.

3.7.2. Le système d'activité

LESNE et de MONTLIBERT (44) proposent de substituer la notion de fonction (plus sociologique) à celle de poste de travail.

"les groupes d'actes, d'un individu ou d'un ensemble d'individus, dans une organisation, sont centrés sur l'exercice d'une technique ou la mise en oeuvre d'outillage pour concourir à l'accomplissement de la tâche fixée; cette tâche n'est qu'une infime partie de tout ce qui relève du but général de toute l'entreprise, mais la définition retenue à cet échelon ne se distingue en rien de celle que l'organisation du travail retient pour l'entreprise tout entière depuis FAYOL et qu'utilise largement la sociologie du travail.

Ainsi que nous l'avons dit précédemment, la fonction d'un sujet s'applique à une fraction assignée à la production d'une entreprise".

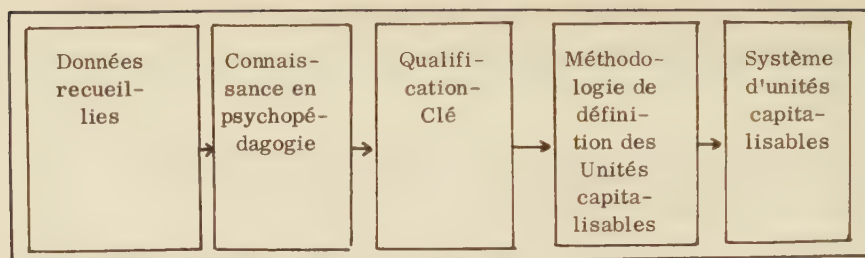
Restreignant le champ à la formation professionnelle, nos auteurs envisagent sept types d'activité:

- les éléments de base de la fonction: les machines, le personnel, le budget, les matières premières ou les fabrications utilisées par la production, les modes opératoires (plans, schémas, consignes écrites ou verbales).
- les activités de mise en oeuvre de ces éléments de base: BAKKE définit comme objectif, le classement des activités ayant trait à l'acquisition, au maintien, à la transformation, au développement ou au renouvellement des éléments qui ont été décrits dans la première phase.
- les activités de production proprement dites.

Selon les auteurs, il convient de distinguer les opérations normales qui forment le noyau de la tâche, des opérations marginales qui en forment le halo, de faire apparaître les opérations significatives et d'examiner les variations des opérations et les activités de solution de problèmes.

- les activités de contrôle qui s'exercent sur le produit ou sur le processus de fabrication.
- les activités directrices qui sont celles qui conduisent une action. Elles ne sont pas réduites au commandement, mais elles comportent aussi des suggestions.
- les activités de motivation qui font appel aux récompenses et aux fonctions visant à obtenir de l'individu un comportement conforme à celui qui est souhaité.
- les activités d'évaluation qui s'appliquent aux conduites, alors que les activités de contrôle s'appliquent aux produits et aux processus de production.

Ces différentes méthodes et analyses s'appliquent à l'homme en situation de travail. L'analyse des activités de production vise à élargir le champ d'application. Une activité de production a pour objectif une modification du réel. La décomposition de ces activités de production aboutit à des comportements correspondant à un épisode isolable, ayant une unité propre, un commencement et une fin. Cependant, ceci suppose résolu le problème fondamental de cette analyse, c'est-à-dire la construction d'une classification qui sert de référence (45), permettant de décrire des comportements. Les taxonomies des objectifs pédagogiques donnent un cadre qui, apparaît pourtant insuffisant. Ici doit intervenir la notion de Qualification-Clé. GILLET avait déjà pensé que les processus psychologiques de ALTMAN pouvaient être à la base de la définition des formations. Les données recueillies doivent permettre la construction d'unités capitalisables selon le schéma suivant:



Lors de la première expérience de construction de systèmes de formation par Unités Capitalisables nous avons utilisé cette technique (46). Certaines limites sont rapidement apparues. Cette méthode supposait une connaissance beaucoup plus approfondie des Qualifications-Clés. Elle ne distingue pas assez le niveau organisationnel du niveau institutionnel.

Enfin et surtout la méthodologie n'était pas toujours très claire et devait continuellement être interprétée.

C'est pourquoi nous avons, pour la seconde expérience (47) de construction des systèmes de formation, élaboré une méthodologie s'inspirant largement de la précédente, mais beaucoup plus opérationnelle.

3.8. Analyse des relations de production

Nous avons déjà présenté en partie cette méthodologie dans un rapport pour le Conseil de l'Europe (48).

Nous partions de l'idée que la construction des systèmes de formation implique deux niveaux se calquant sur les niveaux d'expression des besoins. Ce sont le

- le niveau socio-politique
- le niveau psychopédagogique

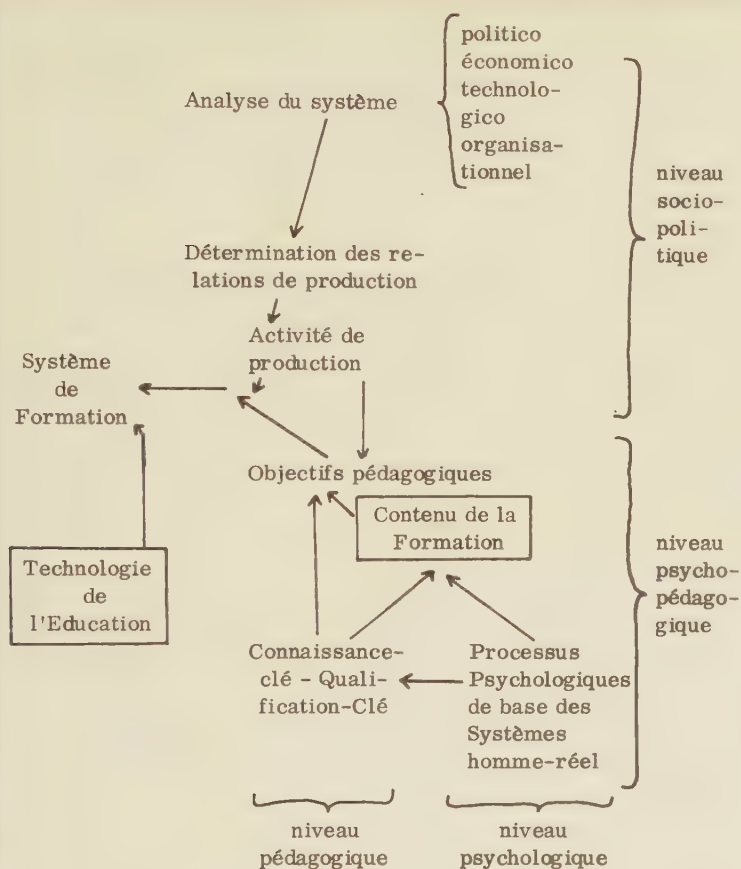


Fig. 40. - Articulation des niveaux socio-politiques et psychopédagogiques au niveau de la construction des systèmes de formation

Dans cette partie, nous nous restreindrons au passage entre l'analyse du système et la détermination des relations de production, les autres aspects ou bien ont été explicités auparavant ou bien seront présentés dans le chapitre suivant.

Opérationnellement, l'analyse des relations de production se fait en quatre phases:

- 1) Analyse du rôle social auquel appartiennent les destinataires de la formation

2) Analyse organisationnelle et institutionnelle

3) Analyse du poste (activité)

4) Analyse des aptitudes, connaissances, savoir-faire, attitudes et investissements des destinataires.

3.8.1. Analyse des rôles sociaux

Il s'agit d'une analyse de la fonction sociale en termes abstraits (métiers, professions, états). C'est le cas par exemple de la description des structures sociales professionnelles présentées en 1926 par la section de la National Vocational Guidance Association aux U.S.A., révisées successivement en 1931, 1940, 1950. Elle comprend 16 rubriques. Pour certains métiers il est possible aussi d'utiliser des fiches professionnelles, telles qu'elles ont été réalisées par l'Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel, qui reprennent l'essentiel des rubriques ci-dessous en les explicitant et en les regroupant selon un système de fiches (49):

- Histoire de la profession
- Importance de la profession dans la société globale
- Tâches professionnelles (définition du métier, nature des tâches professionnelles)
- Nombre de personnes employées dans la profession (nombre, distribution, tendance et perspectives)
- Qualification (âge, sexe, qualification spéciale physique, mentale, sociale et personnelle. Habileté, critères, scores aux tests, législation concernant la profession).
- Formation professionnelle (générale, spécialisée, expérience)
- Méthodes de recrutement
- Temps nécessaire à atteindre le niveau d'habileté satisfaisant
- Gain
- Conditions de travail (horaire, emploi, risques)
- Organisation professionnelle (syndicats, mutuelles, etc.)
- Place d'emploi caractéristique
- Avantages et inconvénients non-cités
- Informations supplémentaires (bibliographie, etc...)

3.8.2. Analyse organisationnelle et institutionnelle

Il existe deux niveaux d'analyse, le niveau organisationnel qui renvoie à l'aspect formel de l'institution (organigramme, circuit de production, cahier des charges, ...) et un niveau institutionnel qui renvoie au fonctionnement de l'institution. L'analyse se fait toujours dans les institutions d'utilisation des destinataires de la formation.

3.8.2.1. Niveau organisationnel

L'analyse organisationnelle renvoie à ce que LESNE et de MONTLIBERT appellent l'analyse du système économico-technico-organisationnel. Ces deux auteurs partent de la notion de fonction. Par fonction ils entendent (50): "la charge que l'individu doit accomplir à l'intérieur d'une organisation qui ne peut exister que par une combinaison de différentes fonctions assignées ainsi aux différents individus".

Dans une organisation qui est toujours un système de moyens disposés en vue de certaines fins, les offices ou les charges sont toujours distribuées: l'individu a donc une oeuvre à accomplir plus ou moins étroitement définie. On passe alors de l'analyse de la profession à l'analyse de l'exercice de la profession dans une institution déterminée. La notion de fonction se distingue, par ailleurs, de la notion de poste en ce qu'elle envisage non seulement les activités individuelles, mais aussi les activités de groupe.

JACQUES distingue deux domaines dans la notion de fonction: Tout d'abord un domaine où règne une grande détermination externe et où interviennent beaucoup d'actions causales qui échappent à la volonté personnelle du titulaire de la fonction; ensuite un domaine où les influences ne jouent pas de façon causale et où s'exprime l'activité volontaire des personnes.

A la première correspond "la formation sur le tas", à la seconde est associée une formation moins centrée sur les tâches et les conditions d'exécution de la tâche.

LESNE et DE MONTLIBERT distinguent dans ce niveau d'analyse:

a) Le système économique

C'est essentiellement une variable contextuelle. Elle intervient dans la formation à l'intérieur d'une institution. En effet le type de formation sera différent selon que l'on s'adresse au secteur primaire, (caractérisé surtout par la dispersion des personnes), au secteur secondaire, (les unités de base peuvent être l'entreprise) ou au secteur tertiaire (administration, services et artisanat).

b) Le système technique

Analysant le système technique, LESNE et de MONTLIBERT distinguent, dans l'entreprise, trois variables - le degré de mécanisation des appareils utilisés (NAVILLE, BRIGHT et TEANJ ont mis au point une échelle d'automatisation en 17 niveaux, qui vont du travail à la main à la précision par la machine des performances demandées et du réglage en conséquence).

- le degré de complexité ou de variété du circuit de production. C'est le degré de complexité des modes opératoires d'utilisation.

c) Le système organisationnel

Nous devons, tout d'abord, différencier le niveau organisationnel du niveau institutionnel: alors que le niveau organisationnel est constitué par toutes les structures d'une institution, le niveau institutionnel recouvre au plus les représentations individuelles ou collectives dans l'institution.

Avec LESNE et de MONTLIBERT on peut distinguer comme variables du niveau organisationnel: la répartition et la localisation du pouvoir, la place d'une fonction dans la structure officielle de l'autorité, les procédures de prise de décision, les systèmes et les structures de communication, la formalisation du système de communication, la définition et le degré de stratification des tâches, les attentes de rôles et les normes en usage, les projets des détenteurs de l'autorité sur l'évolution de la fonction et la carrière des individus, l'organisation des destinataires (syndicats par exemple).

3.8.2.2. Analyse institutionnelle

L'analyse institutionnelle vise à faire émerger, au niveau du discours manifeste des individus ou des groupes, des représentations, individuelles ou collectives, résultant de l'activité de ceux-ci. (Ce domaine relativement récent renvoie aux travaux de LAPASSADE, LOURAU, LOBROT et de l'école institutionnelle française).

Cela suppose la mise en place d'une situation d'analyse, ce que LOURAU appelle "un analyseur". La pratique des constructions de systèmes de formation nous permet de dire que le système en lui-même et son développement dynamique est "un analyseur construit" (51) qui fait "parler" l'institution. Encore faut-il, que cette parole trouve pour s'exprimer, des canaux de communication. C'est essentiellement le travail de l'intervenant tant que le système de formation et de production n'est pas autogestionnaire. Par ailleurs, dans la mesure où il y a implication de l'intervenant, se développent, chez les membres

du groupe de l'institution, des phénomènes de transfert, réponses à l'implication de l'analyste.

3.8.3. L'analyse du travail

Dans un système d'éducation permanente, la restriction de l'analyse à la tâche professionnelle, peut apparaître comme une limitation du champ d'investigation. Cependant les techniques élaborées par les psychologues, les médecins du travail et les ingénieurs, sont intéressantes dans un tel processus d'analyse essentiellement pour deux raisons: la première est que la formation professionnelle doit s'appuyer sur une analyse solide du travail. Les deux méthodes ayant apporté quelques nouveautés dans la formation professionnelle s'appuient sur une analyse préalable du travail: c'est tout d'abord le T.W.I. (training within industry) qui inclut l'analyse du travail dans la phase de préparation de la nouvelle formation. Cette analyse comporte une décomposition en phases de l'opération et, dans chaque phase, la détermination des "points-clés". C'est ensuite la méthode de COVALIOV (URSS) qui comporte, elle, trois étapes: la première étape consiste en une recherche des procédés de travail des travailleurs d'élite; ensuite on choisit les procédés les meilleurs, synthèse des méthodes recueillies sur plusieurs personnes; enfin on transmet cette méthode aux autres travailleurs.

Pour FAVERGE, l'apprentissage fondé sur l'analyse du travail, a des répercussions favorables sur le moral et l'attitude de l'ouvrier, il lui permet dans une certaine mesure, de dominer la situation d'apprenti et "il élève l'homme comme il élève le travail" en explicitant les mécanismes.

La seconde raison est que les techniques d'analyse du travail fournissent une méthodologie d'analyse pour d'autres champs.

Sans entrer dans les détails, nous allons énumérer les principales méthodes d'analyse du travail (52). Ce sont:

a) des modèles et méthodes des temps et des mouvements.

Ces méthodes sont basées sur le chronométrage et sur la décomposition des mouvements en Therbligs (GILBRETH) ou en temps élémentaires (méthode time measurement). On peut procéder à des observations instantanées, ou, à des observations ponctuelles selon les sondages aléatoires du temps.

b) des modèles en termes d'aptitude

Ce sont des modèles centrés sur la détermination des connaissances et savoir-faire nécessaires pour tenir le poste ou sur la constitution de profils psycho-techniques en termes d'aptitudes.

c) des méthodes et modèles informationnels.

Ce sont les modèles hommes-machines, tels que nous les avons décrit dans le chapitre sur les Qualifications-clés (53).

Nous voudrions plus particulièrement insister sur quatre techniques:

a) La comparaison débutant-expert a été beaucoup utilisée dans les apprentissages psychomoteurs.

Les méthodes d'analyse des mouvements permettent aussi de mettre en évidence les différences entre un exécutant expérimenté et des débutants. Le diagnostic opératoire de PIAGET qui permet, au niveau des opérations intellectuelles des comparaisons entre débutants et experts.

Comme l'écrit CARDINET (54): "l'élève a toujours une certaine représentation du domaine qu'il va étudier. Bien souvent, même les notions enseignées sont déformées parce que l'élève les reformule dans son cadre de référence personnel erroné ... La pédagogie future devra se fonder sur cette analyse des structures de départ et des structures d'arrivée des systèmes de connaissances chez les élèves".

b) La détermination de l'image opératoire, (c'est-à-dire de l'image mentale de l'activité de l'opérateur). C'est une technique utilisée en analyse du travail en vue de la formation. OCHANINE en est le codificateur. On peut là aussi rapprocher cette méthode de la détermination de l'image mentale chez PIAGET.

c) La méthode des incidents critiques. FLANAGAN a proposé en 1954 une méthode systématique pour déterminer les aspects essentiels du travail. GENDRE l'a utilisée, pour analyser les professions de la mécanique. A partir des résultats obtenus, il a pu montrer les compléments dans la formation des mécaniciens et les points-clés sur lesquels on devrait insister.

d) L'analyse des erreurs, mise au point par LANDA, qui a notamment été utilisée par BROWAEYS pour construire un enseignement programmé de règle à calcul.

3.8.4. Analyse des destinataires

Une première remarque s'impose. Cette analyse doit se faire en participation. Elle est déjà partie intégrante de la formation. Cette analyse se fait à trois niveaux (55): le niveau individuel, du groupe et de l'institution.

3.8.4.1. Le niveau individuel

Ce fut pendant très longtemps le niveau privilégié de l'analyse. Le raffinement dans la méthodologie va assez loin. Cependant l'évaluation est souvent restée extérieure au sujet, "à la troisième personne". Sous cette rubrique, on peut classer tout d'abord le diagnostic du niveau de départ: Ce sont les connaissances et les savoir-faire acquis. Dans un système d'Unités Capitalisables, ce sont les Unités Capitalisables acquises et stabilisées. On peut aussi mesurer les aptitudes en ce qu'elles révèlent les capacités futures du formé (orientation), les attitudes (vis-à-vis des contenus, de la formation en général, des didactiques ou des médias), les attentes (un sujet entrant dans un processus de formation a, vis-à-vis de celles-ci, un certain nombre d'attentes), son appartenance à des groupes (dans l'institution où se déroule la formation et à l'intérieur de l'institution de production), ses possibilités d'investissement dans la formation, sa projection personnelle dans l'avenir et ses représentations.

À côté des méthodes classiques (contrôle des connaissances, tests d'aptitudes, échelles d'attitudes, questionnaires, entretiens individuels), il serait intéressant de former les destinataires à l'auto-évaluation. C'est vers quoi tendait FREINET dans sa pédagogie. L'ordinateur (56) pourrait jouer, à ce niveau, un rôle important. Par sa souplesse, sa capacité de mise en relations multiples, ses possibilités de calcul et de mémorisation de l'information, il est l'instrument allant le plus loin dans le sens d'une adaptation adéquate et rapide de l'enseignement aux besoins de chaque destinataire.

3.8.4.2. Le niveau groupal

Le groupe est une stratégie de formation de plus en plus utilisée. Par ailleurs, la connaissance des groupes formels (niveau de l'organisation) et des groupes informels (niveau de l'institution), permet d'appuyer la formation sur des réalités fonctionnelles (groupe de décision, groupe de travail). La dynamique interne de ces groupes peut être étudiée par les méthodes classiques (observation de groupe, sociométrie, etc...).

3.8.4.3. Le niveau institutionnel

Ce niveau a été révélé ces dernières années par les recherches des "institutionnalistes". Le système est analysé au niveau de la représentation collective que chacun (individu ou groupe) a de l'institution. La mise en place de ce que LOURAU appelle "les analyseurs" permet à chaque membre de l'institution de prendre conscience de son niveau d'aliénation.

Il est possible, au niveau des destinataires, de distinguer trois phases où l'analyse de besoins peut intervenir:

a) Choix des méthodes de transmission des connaissances, des savoir-faire et des attitudes.

Ce choix doit se faire à la lumière des objectifs pédagogiques, du contenu de la formation, des destinataires et doit répondre aux besoins de ceux-ci. A la suite des travaux de MAC LUHAN, on se rend compte de plus en plus de la place des médias dans la formation et surtout de l'importance que leurs donnent les apprenants. Il ne faut pas chercher ailleurs le succès d'un certain nombre de formations "audio-visuelles", souvent mal adaptées, mais qui, par leur présentation, satisfont déjà un désir de changement et de "modernité" de la formation. Lors d'une évaluation de Télé-Promotion Rurale, nous avons pu nous rendre compte du rôle du choix du média "télévision de masse" dans le succès de l'expérience.

b) Choix de la structure des contenus

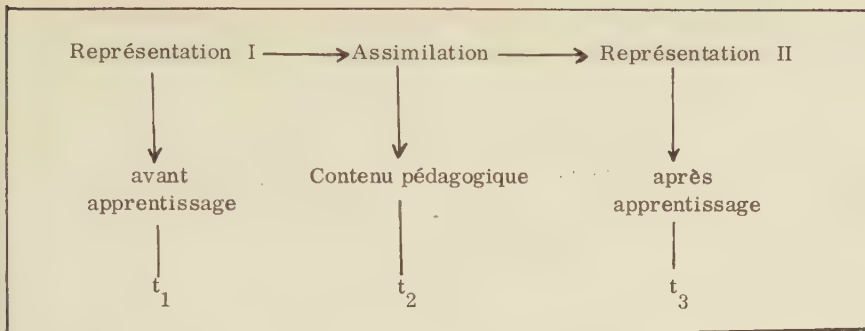
Les destinataires et les institutions expriment souvent à ce niveau un certain nombre de besoins et de désirs qui sont quelquefois en contradiction avec une structure efficace d'acquisition des contenus.

c) Adéquation du contenu et des destinataires

La détermination des objectifs pédagogiques, des niveaux taxonomiques, des niveaux de départ, des niveaux d'arrivée, des conditions d'exécution de la tâche était essentiellement un processus technique d'analyse des activités de production, exprimés au niveau de la demande sociale, l'analyse des besoins individuels intervient lors de l'adéquation du système de formation ainsi construit aux destinataires de la formation. Il s'agit là, d'un vrai processus de guidance. Nous avons pu mettre ceci en évidence lors de l'application du système de formation par Unités Capitalisables au Séminaire de l'Enseignement spécialisé du Canton de Vaud. (57) Rapidement à côté des enseignants et de l'administration, nous avons été amenés à créer un poste de "conseiller aux études", tenu par un praticien qui, avec les destinataires de la formation, fait le point de ses acquis et choisit la stratégie en fonction des qualifications nécessaires à l'exercice de sa profession dans une institution donnée.

3.9. Articulation Représentation-Besoin

Un processus pédagogique quelconque peut être résumer par le passage d'une représentation à une autre représentation par voie d'assimilation de connaissances de savoir-faire et de constitutions d'attitudes.



La représentation est définie comme le contenu personnel de connaissance à propos d'un objet donné, à un moment donné, à propos d'un objet de connaissance donné, un sujet a une représentation du domaine, résultat des acquisitions antérieures. La formation doit partir des représentations des sujets et, donc, partir d'une "analyse des représentations" (58).

C'est la notion d'investissement et d'acte, qui permet de faire de lien entre représentations et besoin (besoin est ici, pris dans le sens large). Tout changement de représentation passe par un acte sur des objets concrets ou sur des objets abstraits. L'acte est le résultat d'une motivation (ou investissement) à l'intérieur d'une situation déterminant le champ de possibilité de l'acte.

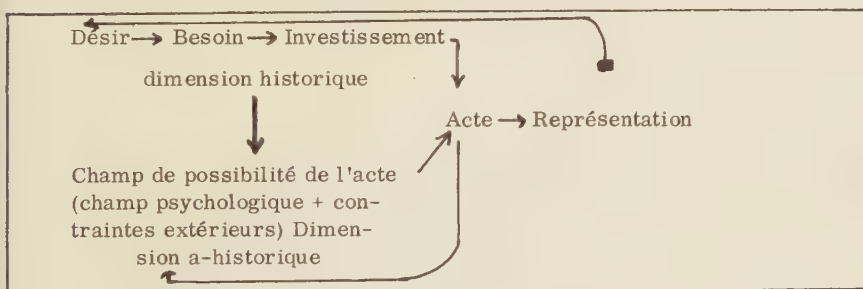


Fig. 41. - Du désir à la représentation

3.10. La notion de qualification et de relation de production

Partant de la notion de qualification, il a été possible de décrire, pour chaque profession, les qualifications théoriques et abstraites demandées pour l'exercice de celle-ci. L'analyse organisationnelle permet de rapporter ces qualifications à un système économico-technico-organisationnel donné. C'est la cor-

respondance entre ces deux analyses qui permet de dégager les qualifications devant être prises en compte pour la construction du système de formation.

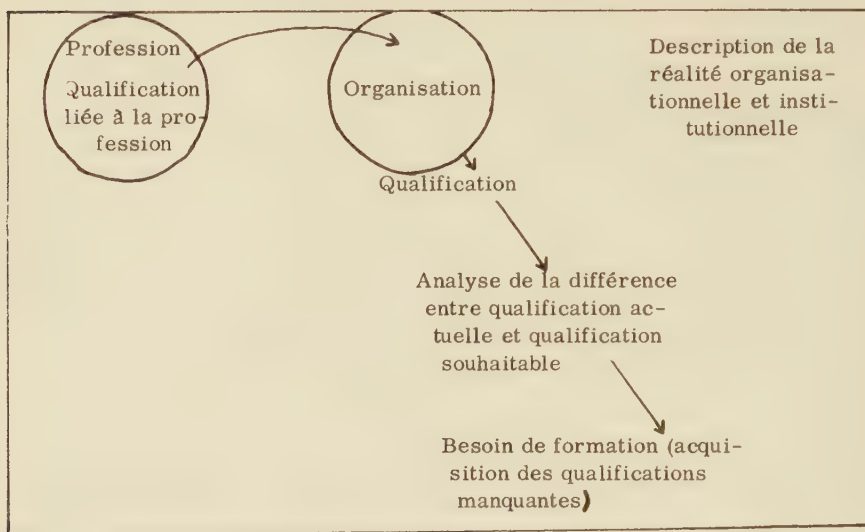


Fig. 42. - Analyse des qualifications professionnelles en vue de la construction de systèmes de formation

3.11. La notion de relation de production

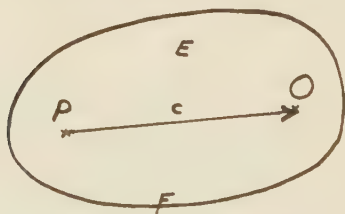
Les méthodologies précédentes préparent à cette notion qui est la synthèse des deux précédentes. Les analyses précédentes doivent être complétées par une analyse des relations de production. Ce sont les relations qu'entretient un individu exerçant un rôle (généralement une profession) à l'intérieur d'une institution. Ces relations consistent en des rapports hiérarchiques (donc de pouvoir), de collaboration, de signification, etc... C'est de cette synthèse, (analyse des relations de production) que sortiront des activités de production, c'est-à-dire, des activités ayant un sens à l'intérieur des relations de production. Lors de la construction de la formation des infirmières-chefs dans les hôpitaux suisses, nous avons pratiqué une telle analyse qui aboutit à définir les activités de production de ces infirmières-chefs, à l'intérieur de la profession et dans le cadre des institutions. Nous présenterons ces aspects dans le chapitre suivant, lors de la présentation de la méthodologie de construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables.

En conclusion, l'analyse des besoins appartient à ces quatre phases centrées

sur l'individu, que ce soit au niveau social ou au niveau beaucoup plus psychologique (analyse des besoins et investissements). C'est de l'articulation entre ces quatre phases d'analyse que dépend la détermination des qualifications (analyse de la profession - analyse du poste - analyse du système organisationnel et institutionnel), et des activités de production mais aussi des intérêts (analyse de la profession et des investissements des professionnels destinataires de la formation), de l'orientation (analyse des postes de travail - analyse des besoins et investissements des destinataires). Ces différentes analyses ne doivent pas être déconnectées de l'analyse des besoins de formation. L'analyse des besoins au lieu d'être un moment privilégié dans la construction des systèmes de formation, s'insère, au contraire à l'intérieur du processus sans jamais s'en dégager.

Cette méthodologie générale, doit être modelée selon l'ampleur des besoins de formation à définir. Cependant, l'analyse des évaluations de bon nombre de formations montre clairement que la connaissance des besoins à tous les niveaux de ces phases est nécessaire, à défaut d'être suffisante. Cependant si, pour un bon nombre de ces phases, il existe des techniques codifiées et connues, un certain nombre restent cependant à créer.

- 1) C'est ce qui se passe dans la grande majorité des formations d'adultes que nous avons étudiées lors de la préparation de ce travail.
- 2) Voir chapitre 1 et 2 de la seconde partie, ainsi que les chapitres 1 et 2 de la première partie.
- 3) voir chapitre 1, première partie.
- 4) voir définition p. 68
- 5) voir chapitre 4, seconde partie.
- 6) La problématique présentée par MERTENS se propose de dépasser cette situation.
- 7) voir figure 32.
- 8) pour certains même innées.
- 9) LEWIN définit le champ psychologique comme "les faits qui existent à un moment donné pour l'individu ou le groupe considéré". Le comportement est conçu comme le changement du champ psychologique dans une unité de temps déterminée. Le champ psychologique comprend les faits qui existent pour un individu à un moment donné: ce sont des variables psychologiques (motivations, désirs, buts, idéal, perception), des variables non psychologiques (sociales, biologiques, physiques) qui ont une incidence directe sur le comportement d'un individu et les autres variables qui n'en ont pas. Le comportement est alors conçu comme un changement du champ psychologique dans une unité de temps.



E : variable non psychologique
 F : zone frontière
 O : objet d'investissement
 c : comportement

- 10) ROUSSON, M., in CHANCEREL, J. L., ROUSSON, M., DEBETAZ, P. A., SIPITANOU A.; - Analyse des besoins de formation - Strasbourg - Conseil de l'Europe - 1975 (p. 10)
- 11) RICHTERICH, R., et CHANCEREL, J. L. - L'identification des besoins des adultes apprenant une langue seconde - Strasbourg - Conseil de l'Europe - 1977 (en cours de parution) p. 4. (version provisoire)
- 12) RICHTERICH, R., CHANCEREL, J. - L. - déjà cité, p. 5.
- 13) voir p. 29

- 14) voir chapitre III, première partie
- 15) voir chapitre II (seconde partie)
- 16) RICHTERICH, R., CHANCEREL, J.-L. - déjà cité
- 17) Ce modèle, présenté ici succinctement, a fonctionné dans le cadre précis de l'analyse des besoins en apprentissage des langues étrangères par les adultes. Il est le fruit d'un travail d'un sous-groupe de travail du Conseil de l'Europe dirigé par R. RICHTERICH et composé de M. BIANCHI, V. JAMES, L. PORCHER et nous-même. Nous avons assuré avec RICHTERICH la rédaction du rapport méthodologique.
- 18) Nous appelons institution éducative l'ensemble des institutions présentées dans la figure centrée sur l'apprenant
- 19) Figurabilité: "Exigence à laquelle sont soumises les pensées du rêve: Elles subissent une sélection et une transformation qui les rendent à même d'être représentées en images surtout visuelles". LAPLANCHE et PONTALIS - Vocabulaire de Psychanalyse - Presses universitaires de France (p. 159).
- 20) Nous renvoyons ici à SEVE, L. "Marxisme et Personnalité" dont les analyses nous paraissent actuellement être un point de départ de réflexion capital. Nous n'avons cependant pas pu transformer encore ses réflexions en une méthodologie opérationnelle.
- 21) KAUFMAN, P. - Analyse de contenu et Circuit de communication. Rennes, colloque A.D.C.O.M., 1969. Dans une communication présentée lors du colloque de l'Association pour le Développement des Communications de Masse, P. KAUFMAN nous a rendu attentif à cet aspect du problème du recueil et de l'élaboration de l'information en pédagogie. Notre pratique de l'analyse des besoins de formation des adultes confirme ce danger de distorsion et de censure de l'information à travers les canaux de communication.
- 22) FREUD, S. - La science des rêves - Paris - P.U.F. 1969
- 23) LEWIN, K. - Psychologie dynamique - Paris - Presses universitaires de France - 1968 (Chapitre VIII)
- 24) voir Annexe IV.
- 25) LEWIN K. - déjà cité et figure 36
- 26) voir annexe IV
- 27) GALBRAITH J.K. - L'ère de l'opulence - Paris - Calmann-Lévy - 1961, (p. 37)
- 28) voir pp. 126, 127
- 29) voir p. 122, 123
- 30) LEWIN K. - déjà cité

- 31) Institution de production ou d'utilisation: c'est là où seront utilisés les savoir-faire en vue de la production ou d'une simple consommation. Nous ne réduisons pas celle-ci à l'entreprise. La société est une institution d'utilisation.
- Institution de formation: c'est l'institution d'acquisition des savoir-faire et des connaissances.
- Institution d'intervention: c'est l'institution chargée d'analyser les besoins des deux autres, afin d'adapter ou de construire un système de formation.
- 32) Se posant, à propos des expériences de von FRISCH sur le passage de l'information entre abeilles la question: Est-ce un langage? il répond: "Nous pouvons dire qu'il s'en distingue précisément par la corrélation fixe des signes à la réalité qu'ils signifient car dans un langage les signes prennent une valeur dans leur relation les uns aux autres ... contrastant avec la fixation du codage mis en jeu". Pour LACAN, le langage humain a ceci de particulier que l'émetteur reçoit du récepteur son propre message sous une forme inversée et opposant langage et parole, il écrit: "A mesure que le langage devient plus fonctionnel, il est rendu impropre à la parole, et à nous devenir trop particulier il perd sa fonction de langage ... La fonction du langage ce n'est pas d'informer, mais d'évoquer. Ce que je cherche dans la parole, c'est la réponse de l'autre. Ce qui me constitue comme sujet, c'est ma question".
- 33) C'est dans cette situation que nous nous sommes trouvés dans les deux expériences qui seront présentées dans le Chapitre IV
- 34) voir page 120-121
- 35) voir page 148
- 36) voir page 149
- 37) voir page 134-137
- 38) voir page 120-121
- 39) voir à ce sujet les variables devant être prises en compte dans une analyse des besoins pour des sujets apprenant une langue étrangère. - RICHTERICH, R., CHANCEREL, J.-L. - déjà cité.
- 40) CHANCEREL J. L., RICHTERICH R. Projet de questionnaire pour le micro-recensement autrichien - Strasbourg Conseil de l'Europe - 1975.
- 41) LESNE et DE MONTLIBERT C. - Formation et analyse du Travail - Paris - Documentation française 1972
- 42) LESNE M. et de MONTLIBERT C. déjà cité, p. 33.
- 43) LESNE M. et de MONTLIBERT C. - déjà cité, p. 42.
- 44) LESNE M. et DE MONTLIBERT, déjà cité, p. 53.
- 45) voir page 71

- 46) Construction du système de formation du Séminaire de l'Enseignement spécialisé du canton de Vaud.
- 47) Construction du Système de formation des Cadres infirmiers (Ecole supérieure de l'Enseignement infirmier de la Croix-Rouge Suisse)
- 48) CHANCEREL J.L. , ROUSSON M. , DEBETAZ P.A. , SIPITANOU A. , déjà cité
- 49) Cf. Annexe V - Fiches d'orientation professionnelle (Plan)
- 50) LESNE et de MONTLIBERT C. - déjà cité - p. 54.
- 51) Nous renvoyons à la distinction faite par LAPASSADE entre "analyseur construit" et "analyseur sauvage".
- 52) Nous renvoyons pour le détail de ces techniques au livre de GILLET, B. - Améliorer la formation professionnelle par l'analyse du travail - Paris - Hommes et techniques 1972.
- 53) voir p. 63-64
- 54) CARDINET J. - Comment enseigner l'essentiel. Document ronéotypé
- 55) ARDOINO distingue, lui cinq niveaux. Aux trois déjà cités, il ajoute le niveau de l'interrelation et le niveau organisationnel. Si le premier est de même nature que les trois autres, par contre, le niveau organisationnel nous semble d'une autre nature. Il sera plutôt envisagé dans le diagnostic du système économique-technico-organisationnel. Le niveau de l'interrelation utilise les mêmes méthodes d'analyse que le niveau groupal: sociométrie, observations de processus de groupe, etc. . . C'est pourquoi nous ne les distinguons pas de celui-ci.
- 56) CHANCEREL J.L. - Emploi de l'ordinateur dans l'évaluation. Neuchâtel - Institut de Psychologie - Document ronéotypé.
- 57) voir chapitre IV - seconde partie.
- 58) cf. analyse des destinataires, page 152 à 154

INTERVENTION DE CONSTRUCTION DES SYSTEMES DE FORMATION PAR UNITES CAPITALISABLES (1)

Une intervention de construction de système de formation se compose de huit étapes (2).

- 1 - Circonstances et analyse de la demande.
- 2 - Evaluation de la situation et première définition des rôles pour la construction des systèmes.
- 3 - Analyse des relations de production et définition des activités de production.
- 4 - Détermination des aires d'activité de production.
- 5 - Définition et construction des Unités Capitalisables.
- 6 - Définition des rôles.
- 7 - Présentation et mise en place du système de formation (2).
- 8 - Evaluation (3).

4.1. Circonstances et analyse de la demande

Les circonstances de la demande de construction du système de formation ont été diverses: dans un cas, elles ont été liées à l'impossibilité de concilier certaines exigences de qualité de formation et certaines contraintes de temps et de budget; dans un autre l'intervention a fait suite à un cours de formation dans l'école; dans un troisième cas c'est l'exercice de la sélection à l'entrée, qui a permis de dépister des problèmes de définition des objectifs de formation. Souvent elles ont été le résultat d'une certaine publicité liée aux réussites précédentes. Toutes ces raisons immédiates sont importantes à considérer pour la suite de l'intervention dans la mesure où l'image de l'intervenant sera ou bien celle d'un praticien des systèmes ou bien celle d'un spécialiste d'un certain domaine de la psychopédagogie, ou bien même d'une espèce de "magicien-capable-de-résoudre-tous-les-problèmes". Nous avons rencontré certaines résistances à toucher divers aspects et à accéder à certains documents dans la mesure où étant catalogués comme psycho-pédagogue, les problèmes socio-économiques de la formation n'apparaissent pas comme étant du ressort de nos compétences.

Cette première étape marque bien le double aspect d'une construction: technique, quant à la méthodologie, mais aussi analytique en tant qu'analyse de l'institution demandante. La demande est une des composantes de "l'analyseur" (4).

La construction ou la restructuration de la formation ne part pas de rien. Elle est quelquefois le résultat d'une prise de conscience; de toute façon elle s'inscrit dans un processus historique de développement de l'institution.

Prenons l'exemple de l'Ecole supérieure de l'Enseignement infirmier de la Croix-Rouge Suisse. En l'absence d'un département fédéral de la santé ou de l'éducation, la Croix-Rouge Suisse a été amenée à devenir l'instance qui fixe les normes pour la formation des infirmières, laborantines, sage-femmes, etc. . . A côté de ce rôle de surveillance, a été créée tout d'abord à Zurich (1950), puis à Lausanne (1959) une école dont le mandat est de procurer à des professionnels qualifiés une formation supérieure qui leur permette, en particulier, d'assurer des fonctions de cadres dans les hôpitaux et la santé publique (extra-hospitalier) et d'enseignement dans les écoles d'infirmières (5).

Après des débuts difficiles, plusieurs facteurs se conjuguent pour donner un essor à cette formation. C'est tout d'abord une prise de conscience des infirmières de leur rôle dans la structure hospitalière et extra-hospitalière. Cette prise de conscience ne va pas sans une mise en question de l'image qu'elles ont de leur rôle. L'augmentation du coût des soins pose le problème de l'efficacité des soins infirmiers. Certains hôpitaux s'ouvrant au "management", les infirmières-chefs jouent un rôle important dans le secteur administratif et doivent être formées à de nouveaux types de fonctionnement; enfin il apparaît un besoin de formation pédagogique du corps enseignant des écoles d'infirmières.

Devant des demandes de plus en plus nombreuses, et dans certains cas, contradictoires, l'école demande une expertise. Celle-ci se déroule en 1971-72. En ce qui concerne la formation destinée aux infirmières-chefs et aux infirmières enseignantes, les conclusions sont les suivantes. Il faut:

- que l'école fasse un effort de transparence en exprimant clairement ses options et ses buts,
- qu'elle sorte de son isolement et associe tous les intéressés à ses entreprises,
- qu'elle développe son système d'évaluation,
- qu'elle intègre davantage la formation à la pratique professionnelle,
- qu'elle prépare davantage les cadres infirmiers à opérer des changements, qu'elle accentue enfin l'enseignement et la recherche dans les soins infirmiers.

La publication des résultats de cette expertise eut deux conséquences:

- a) La directrice d'une des branches de l'école fut chargée de la coordination de toute la réforme.
- b) Elle devait être aidée dans sa tâche par des groupes de travail. Ils étaient composés de spécialistes de la psychopédagogie, et de l'enseignement des soins infirmiers.

A l'époque nous avons été chargés dans une branche de cette école (Lausanne) de donner un cours de psychologie du travail et de psycho-pédagogie. Nous y

présentations, à côté de diverses théories et méthodologie, les premiers résultats d'une expérience (6) de construction de système de formation par Unités Capitalisables. Ces cours étaient suivis par des enseignants de l'école. Trouvant le modèle intéressant, elles nous demandèrent de le présenter au groupe de travail assurant la coordination de la réforme. Il y avait nécessité de reformuler les objectifs de la formation; il y avait un modèle applicable et une école décidée de tenter l'expérience. Deux types de facteurs ont été déterminants dans la situation: des facteurs profonds, liés à une situation de crise et des facteurs fortuits, liés à la présence d'une personne élaborant le modèle (7). Nous fûmes donc chargés d'aider la coordinatrice et les enseignants des deux branches de l'école à la définition des objectifs et à la construction du système de formation.

4.2. Evaluation de la situation et première définition des rôles pour la construction des systèmes.

L'expertise (8) faite par DUVILLARD pouvait être considérée comme une éducation de la situation. Nous l'avons complétée par le recueil d'informations auprès des étudiants de Lausanne et de Zurich. Nous avons, notamment dans le cadre de nos cours (psychopédagogie), simulé le recueil des données sur les besoins (9).

Les résultats de l'expertise, les résultats de l'évaluation faite auprès des étudiants de Lausanne et Zurich sur leur formation, un dépouillement spécial de certaines données, des contacts avec diverses personnes de la profession et des employeurs, nous permirent alors de dégager les contraintes suivantes:

a) Des contraintes liées aux hôpitaux ou autres institutions des soins et aux écoles infirmières

L'infirmière-chef apparaît de plus en plus comme un rouage du système hospitalier faisant, au niveau d'une unité d'intervention, la synthèse entre le secteur médical, le secteur administratif et le secteur plus directement de son domaine, les soins infirmiers.

Son poste de travail dépend de la dimension de l'hôpital, de la dimension et du degré de technicité du service, facteurs qui font que les qualifications de l'infirmière-chef, devront être à la fois assez larges mais aussi adaptables à une institution donnée (hôpitaux, service de soins à domicile, etc...).

L'infirmière enseignante se trouve confrontée à des problèmes pédagogiques qui, s'ils ne sont pas totalement nouveaux, n'en demandent pas moins des réponses nouvelles. De plus en plus enseignante, tout en gardant sa spécialité d'infirmière, elle élargit et enrichit sa tâche dans le sens de la compétence pédagogique.

Ce n'est pas seulement une addition de fonctions, mais l'intégration de ces deux types de fonctions que demandent les institutions de formation d'infirmières ou d'infirmières-assistantes.

Par ailleurs, l'accent grandissant mis sur l'utilisation optimum de la technologie de l'éducation et sur l'aptitude à la relation oblige les institutions à avoir des infirmières enseignantes de plus en plus compétentes dans ces domaines.

Nous pouvons ici rapporter certaines conclusions de l'expertise (10).

"Les employeurs ... tout en acceptant pour la plupart le principe d'une formation plus complète et d'une revalorisation des cadres infirmiers sont entraînés par la conjoncture à poursuivre une politique à court terme ... La promotion des cadres infirmiers n'est conçue pour le moment, par les employeurs et par les infirmières elles-mêmes, que dans le sens d'une bifurcation vers l'enseignement ou d'une montée dans la hiérarchie hospitalière qui implique l'abandon de l'exercice des soins proprement dits. En effet, l'infirmière soignante à l'origine, qui envisage de faire carrière dans sa profession, n'a pratiquement en Suisse que le choix entre deux voies: devenir enseignante ou se vouer à l'administration des services des soins".

C'est à ce dernier niveau qu'il faut chercher les contradictions (liées à une situation de fait, mais non irréductibles) entre les exigences des employeurs et la constitution d'une profession autonome et définie.

b) Des contraintes liées à la profession

Une profession, pour se définir, ne le fait qu'en manifestant une spécialité par rapport aux professions voisines.

On peut lire dans l'expertise (11):

"Il n'existe en Suisse, aucune législation sur les cadres-infirmiers, leur statut, leurs fonctions et leur formation. Ces cadres et notamment les infirmières-chefs se plaignent de la désorganisation des services, et du manque de définition des fonctions qui leur incombent, alors qu'elles se voient attribuer des responsabilités de plus en plus étendues. Elles constatent que leurs compétences restent limitées et que leur pouvoir de décision est le plus souvent à court terme et ne porte que sur l'exécution des tâches ...".

Et reprenant le choix devant lequel l'infirmière est placée entre devenir une enseignante ou une administratrice, l'expertise continue (12):

"Dans les deux cas, elle abandonnera les soins directs et se coupera en même temps de la principale source d'observation et de données qui lui permettrait, à un niveau plus élevé de responsabilité, de faire évoluer et progresser l'ensemble des soins infirmiers et la profession qui est la sienne".

Il apparaît néanmoins que la spécificité de l'infirmière-cadre doit être trouvée dans les soins infirmiers, que ce soit au niveau de la planification, de l'enseignement ou de la recherche.

c) Des contraintes liées au contenu et à la forme de la profession

Cette information s'adresse tout d'abord à des adultes, ayant déjà à la fois une formation professionnelle complète, mais aussi une expérience professionnelle. Cette formation, comme nous l'avons vu précédemment, doit aller essentiellement dans deux directions: une formation liée au poste de travail (enseignement, pour l'infirmière-enseignante, administration pour l'infirmière-chef) et à la spécificité des soins infirmiers. Il faut y ajouter un objectif de mobilité et de flexibilité professionnelle qui impose une large intégration des deux formations aboutissant aux deux types de postes de travail.

Enfin, il apparaît à travers l'expertise et les propos des parties prenantes de la formation, que l'alternance entre une formation théorique (donc bloquée dans une école, pendant un temps fixe) et une formation pratique (stages, travail sur le terrain, prise en compte et utilisation des compétences déjà acquises) serait souhaitable.

d) Des contraintes liées à l'Ecole Supérieure d'Enseignement Infirmier

L'école a une branche alémanique à Zurich (fondée en 1950) et une branche romande à Lausanne (fondée en 1959). La présence de ces deux branches, si elle implique une définition d'objectifs communs, ne permet pas des stratégies identiques d'acquisition des compétences.

Les enseignements ne peuvent pas, pour diverses raisons (langue, déplacement des enseignants, ...), être communs aux deux écoles. Il faut donc séparer ce qui est la définition des objectifs (qui peuvent et doivent dans une certaine mesure être communs aux deux branches) et les stratégies d'acquisition de ces objectifs.

Etant données ces contraintes, les Unités Capitalisables apparaissaient comme une réponse possible. Une analyse centrée sur les objectifs de la formation permet de dégager les caractères suivants: elle devrait déboucher sur des activités de production directement utilisables dans la fonction tenue. La structure de la formation partirait donc des résultats de "l'analyse des activités" de production. Elle permettrait la flexibilité et la mobilité, donc ne devrait pas être uniquement basée sur les activités de production, mais devrait partir de l'acquisition des qualifications-clés. Ceci implique que le tronc commun entre les deux formations soit maximum afin de permettre cette flexibilité et cette mobilité à l'intérieur de la profession, par rapport à ces deux types de fonctions. Une définition en termes d'objectifs le permet plus facilement qu'une définition en termes de contenus.

L'enseignement est donné dans deux endroits différents et deux langues, seule la définition en termes de comportement permet de dépasser le problème des contenus et formes d'enseignement différents.

L'enseignement s'adresse à des adultes. La participation des étudiants s'impose donc. Comme il s'agit d'une formation professionnelle, les personnes engagées dans la profession doivent aussi pouvoir s'y exprimer. Une définition claire et

précise, accessible à tous est la garantie de la communication entre les différentes parties prenantes du système éducatif.

Enfin la définition en termes d'objectifs, et non plus seulement de contenus, permet de prendre en compte les acquisitions antérieures.

La construction du système de formation s'est faite entre le début d'octobre 1974 et mai-juin 1975 selon la chronologie présentée dans le tableau suivant:

Début octobre 1974: Information sur le système à la direction et au personnel enseignant, au Conseil de l'Ecole et au groupe de travail concerné. Seule l'information aux équipes de l'école a été faite directement par le conseiller.

Octobre 1974 à avril 1975: 15 séances de travail avec le conseiller, la plupart à Lausanne, dont cinq réunissent une partie du personnel enseignant aussi bien de Zurich que de Lausanne, les autres étant des séances entre le conseiller et la coordinatrice, parfois avec une personne de Lausanne ou de Zurich, en plus, de nombreuses allées et venues de la coordinatrice entre Lausanne et Zurich.

Janvier 1975: Analyse des relations de production et des activités de production.

Février 1975: Le conseiller explique le système aux formateurs externes à Lausanne, puis à Zurich.

Février à avril 1975: Construction des Unités Capitalisables, harmonisation des travaux faits à Zurich et à Lausanne, traduction.

Fin avril 1975: Lors de la première des trois sessions préparatoires organisées à l'intention des étudiants 1975/76, négociation des Unités Capitalisables avec les étudiants et leurs employeurs, à Lausanne et à Zurich.

Mai à Juin 1975: Mise au point des textes dans les deux langues, tandis que, de part et d'autre, la planification pédagogique se poursuit séparément.

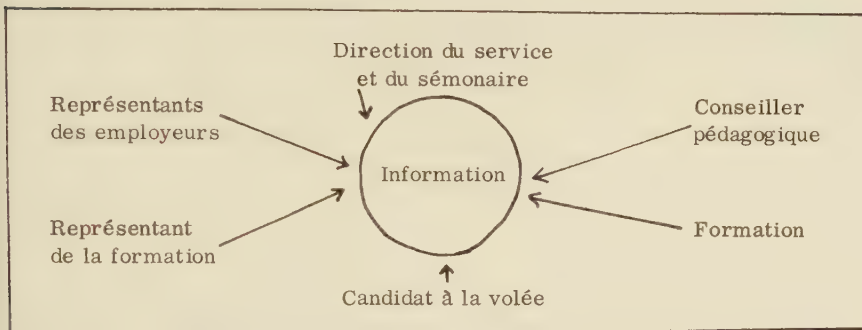
Fig. 43. - Chronologie de l'intervention de construction du Système de formation par Unités Capitalisables à l'Ecole des Cadres Infirmiers de la Croix-Rouge Suisse

Si l'expertise a eu un rôle déterminant dans les débuts de l'intervention, elle a orienté celle-ci dans une direction technique. L'expérience de construction précédente (13) n'était pas partie d'une expertise préalable. Un système de

formation était à construire à partir d'une prise de conscience de la nécessité de former les enseignants aux handicapés.

Dans cette expérience, l'accent avait été mis sur la participation de toutes les parties prenantes au recueil et à l'élaboration de l'information.

Chacun, dans la mesure où il appartenait à un groupe, apporta de l'information. Les réunions de mise en commun de cette information étaient donc très importantes. Les procès-verbaux des diverses séances indiquent clairement la progression de la stratification du système.



Le recueil de l'information n'est pas comme dans le cas de l'expertise, fait une fois pour toutes, mais est un développement continu. Ce que nous avons pu faire en six mois au niveau technique dans l'expérience de l'E.S.E.I., il a fallu deux années aux S.E.S.C.V. pour le réaliser. Cependant la prise de conscience des employeurs et de la profession a été très rapide dans le deuxième cas. Il y a donc le choix entre deux stratégies qui ont toutes les deux pour objectif, l'accumulation et le traitement des informations, portant à la fois sur l'institution de formation et l'institution d'utilisation. La première stratégie est surtout orientée sur les méthodes de recueil de l'information par enquêtes (mise en place de questionnaires, interviews, rapports techniques, etc...) faite par un des spécialistes.

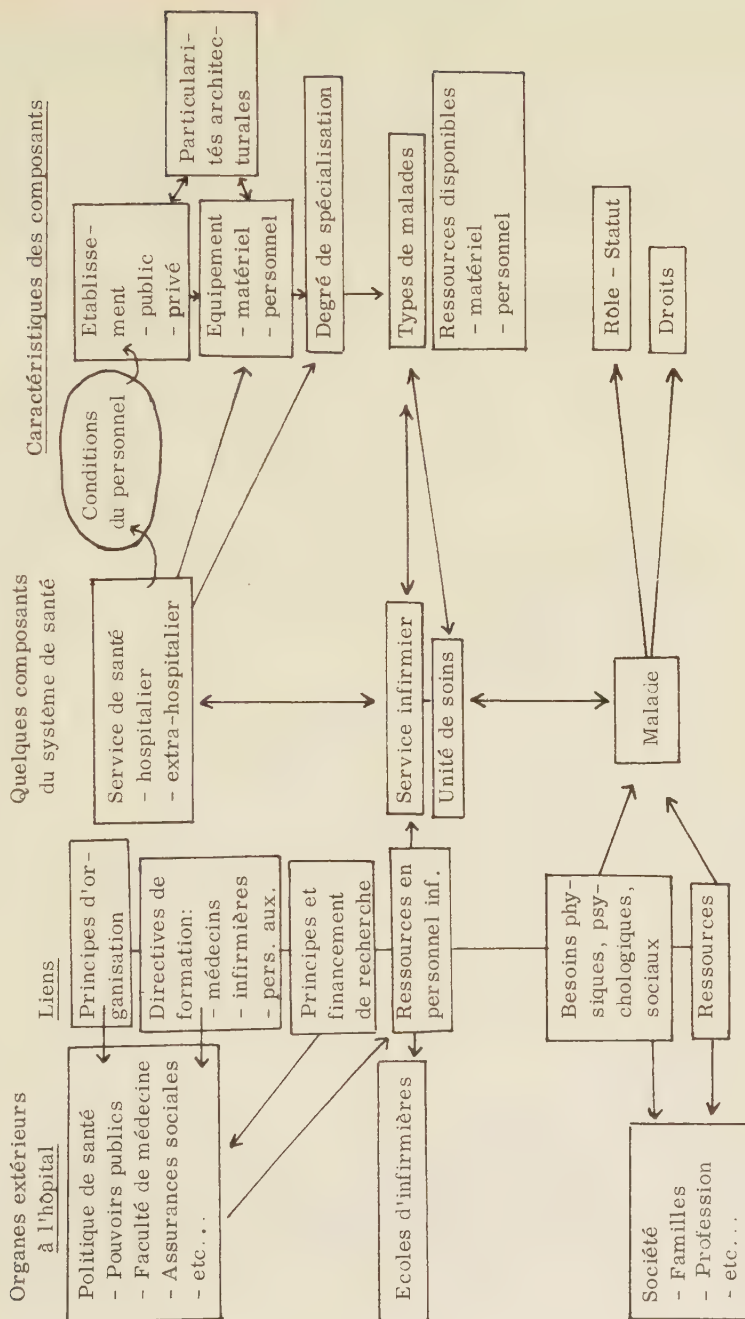
La seconde est beaucoup plus centrée sur la mise en place de canaux de communication permettant à chacune des parties prenantes et à chacun, dans le système de s'exprimer. A l'E.S.E.I., par contre, l'information disponible était importante. Les rôles des diverses personnes étaient clairs, définis par le conseil de l'école. Le conseiller avait une grande liberté dans l'application du modèle. Il pouvait donc se développer. Au S.E.S.C.V., au contraire, l'information était apportée à chaque réunion. La construction du système de formation a donc été beaucoup plus progressive mais plus participative.

4.3. Analyse des relations de production et définition des activités de production

Pour présenter cette méthodologie nous nous fonderons, à titre d'exemple, sur certains aspects de la construction des systèmes de formation des infirmières-chefs. Dans la figure 44 (due à BALLY) sont représentées les diverses composantes influençant les soins infirmiers.

Représentation schématique de quelques éléments qui influencent les soins infirmiers

Fig. 46. - Schéma d'après S. BAILLY



La fig. 45 permet de cadrer l'infirmière-chef dans les soins infirmiers. Dans la mesure où elle dirige un service infirmier, elle se trouve au centre de l'intervention de soins.

Chacune de ses relations avec l'extérieur, avec l'administration, avec les médecins, avec les malades, avec le personnel, sont des relations de pouvoir, de collaboration, etc... C'est le graphe des relations de l'infirmière-chef avec d'autres rôles sociaux qu'il nous faut déterminer. La figure 45 permet de synthétiser une telle analyse (14).

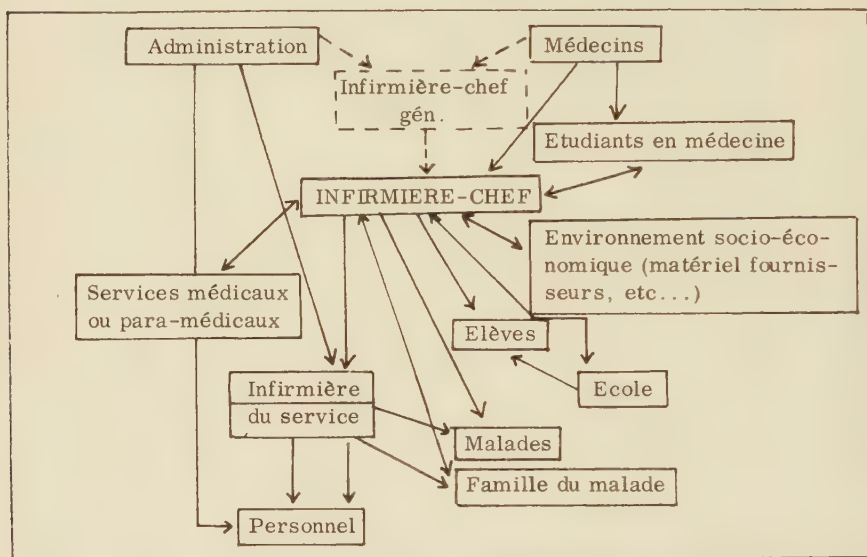


Fig. 45. - Relation de production de l'infirmière-chef

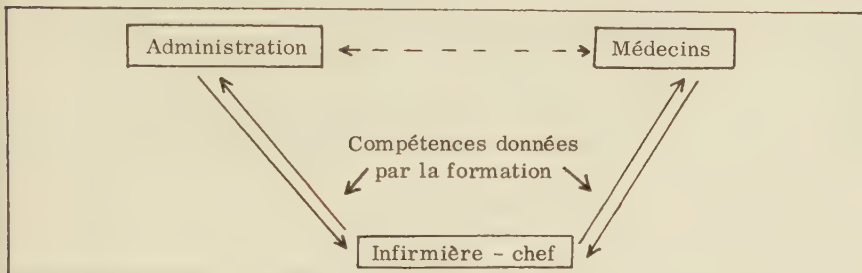
Légende: —→ rapport de pouvoir, ↔ collaboration

Chacune de ces interactions est à analyser; nous en analyserons ici trois à titre d'exemple:

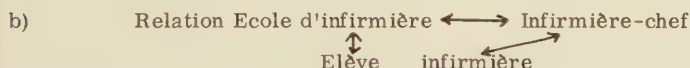
a) Relation Administration ↔ Infirmière-chef ↔ Médecin

L'infirmière-chef dépend en fait de deux type de pouvoirs. Par rapport au pouvoir médical, elle a la charge d'opérationnaliser, par les soins au niveau du malade, les diagnostics et thérapeutiques prescrites. Par ailleurs, l'infirmière-chef a un rôle d'administration d'un service en ce qui concerne les soins à don-

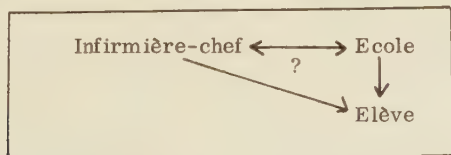
ner aux malades; elle dépend en cela de l'administration. Son autonomie est le résultat du degré de liberté que lui concède chacun de ces deux types de pouvoir. De plus, étant le seul rôle permanent dans le service, elle représente pour le malade l'expression continue de l'intervention du médecin et de l'administration. Elle peut même servir de liaison entre le pouvoir administratif et le pouvoir médical. Pour qu'elle puisse exercer son activité efficacement, il faut lui donner les moyens de conquérir cette autonomie de fonctionnement. Ce sont les compétences qui lui permettront de conquérir cette autonomie que nous définirons comme objectifs de formation.



Ces objectifs de formation ne sont alors que la traduction d'activités de production à l'intérieur de relations de production (15).



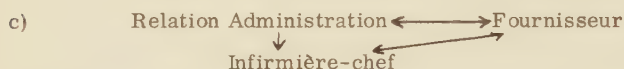
Les écoles d'infirmières envoient des élèves en stages dans les services hospitaliers. Ces stages sont généralement faits sous la responsabilité d'une infirmière-chef qui est chargée de faire, à la fin du passage de l'élève dans le service, un rapport sur les acquisitions et attitudes de la future diplômée



Si la relation est claire entre l'école et l'élève (relation de pouvoir), de même qu'entre l'infirmière-chef et l'école (collaboration et service), elle l'est beaucoup moins en ce qui concerne les relations entre les infirmières-chef et les élèves. Souvent les élèves infirmières sont considérées comme "des forces de travail", c'est-à-dire comme des infirmières à part entière. Cette situation est due à la fois à la pénurie de personnel infirmier et d'autre part à l'habitude.

L'infirmière-chef a tendance à reproduire les conditions d'apprentissage de la profession qu'elle a connues lorsqu'elle était elle-même élève-infirmière. Considérée comme un élève par l'école (devant atteindre des objectifs de formation) et comme une collaboratrice par l'infirmière-chef, l'élève infirmière doit être évaluée. L'infirmière-chef doit notamment faire un rapport de stage. Demandé par l'école, il est rédigé en termes scolaires (dans le meilleur des cas en termes d'objectifs pédagogiques). L'infirmière chef répond le plus souvent en termes de notation de personnel. Pour que l'évaluation serve à l'école, il faut que l'infirmière-chef ait des compétences dans le domaine de l'évaluation pédagogique, afin qu'il existe un langage de communication entre elle et l'école d'infirmières. Cela suppose l'acquisition de savoir-faire dans les domaines de la docimologie, de la définition des objectifs pédagogiques et une réflexion sur les composantes de la relation enseignant-enseigné.

Par ailleurs, elle devra connaître l'organisation de la formation des élèves infirmières (directives de la Croix-Rouge Suisse (16), programme de l'école, mode de prise de décision sur l'élève, etc...).



Dans un service infirmier, c'est l'infirmière-chef qui connaît le mieux les besoins du service en médicaments, matériel, etc... Une enquête faite auprès de celles-ci montre qu'elles ne peuvent généralement pas traiter directement avec des fournisseurs, dans la mesure où les compétences administratives leur échappent.

Les raisons données évoquent l'absence de savoir-faire dans la gestion des stocks, dans la constitution d'un budget, dans la gestion administrative, etc...

Lui permettre, au niveau d'une formation, d'acquérir ces savoir-faire, c'est lui donner la possibilité de devenir autonome par rapport au pouvoir administratif.

Donc si l'on veut que l'infirmière puisse traiter directement avec un fournisseur, il lui faudra manifester les activités suivantes:

- Savoir faire un budget,
- Gérer les stocks,
- Gérer un budget,
- Choisir le matériel adéquat,
- Faire une analyse des besoins en matériel, en médicaments, etc...
- Transmettre les informations concernant la gestion du budget à l'administration.

Chacune des relations de production, dipôle, tripôle, sont analysées en termes d'activités de production.

Infirmière-chef



Infirmière

Exemple de dipôle

Infirmière-chef



Malade

Famille



Exemple de tripôle

Chacune de ces flèches est une relation de production composée d'un certain nombre d'activités (17). C'est la liste de ces activités qu'il faut réaliser. Elles constituent l'ensemble des savoir-faire de la profession. On arrive assez vite, pour des postes comme l'infirmière-chef, à des listes importantes. Dans le cas d'un ouvrier spécialisé cette liste peut être réduite à quelques activités.

Chacune de ces relations de production ayant été analysée en activité de production, nous avons pu constater que:

- l'infirmière-chef reçoit des ordres dans des domaines dans lesquels elle n'est pas formée,
- elle a beaucoup de relations de travail avec ou plusieurs personnes pouvant entrer en conflit entre elles.

C'est pourquoi il faut lui procurer les outils méthodologiques et enrichir sa tâche, de telle sorte qu'elle puisse être utile au malade, gérer le service efficacement, (personnel, matériel, etc...) et intégrer son travail dans l'ensemble de l'intervention de santé (prévention et thérapeutique).

L'analyse des relations de production apparaît alors d'une manière générale comme l'analyse des rapports qui existent au niveau des rôles sociaux et une prise de conscience de l'autonomie dans leur exercice.

La détermination des activités de production est donc le résultat d'une analyse qui se fait en deux temps:

a) Détermination des relations de production:

Deux méthodologies peuvent être utilisées à ce niveau:

- Les relations de production sont analysées par un groupe composé des représentants de toutes les parties prenantes. Ce type d'analyse a l'avantage de faire prendre conscience de la nature des relations de production à tous les membres. (centré surtout sur l'aspect prise de conscience)
- Les relations de production et les activités de production qui en découlent sont la synthèse des informations recueillies lors de l'analyse de la profession, de l'exercice de la profession dans les diverses institutions où elles s'exercent et de l'analyse du travail (18). (centré sur l'aspect rapport au niveau des rôles sociaux)

b) Chacune des relations de production (19)

(dipôle ou tripôle) est analysée en termes d'activité de production (20).

Il est possible d'aller plus ou moins loin dans l'analyse. Dans l'expérience de construction du Système de formation des Cadres infirmiers (E.S.E.I.), nous en sommes restés à des activités globales. L'évaluation continue de la formation permet d'aller plus dans les détails.

Enfin l'acquisition des compétences liées aux activités de production n'est pas du seul ressort de la formation. La formation n'est qu'un des moyens d'atteinte des objectifs. Il en existe d'autres: l'enrichissement des tâches, la sélection, etc... La formation s'insère alors dans un processus global d'intervention visant au changement.

En conclusion, chaque relation de production est constituée d'un certain nombre d'activités qui en sont les composantes. Si nous prenons la relation infirmière $\longleftrightarrow$ élève, il y a des activités d'enseignement, de contrôle, d'évaluation, de guidance, etc... Si nous prenons la relation infirmière $\longleftrightarrow$ fournisseurs, il y a des activités de contrôle, de gestion des stocks, de budget, etc... Nous pouvons constituer à partir de cette analyse des relations de production une première liste d'activités (21) (liste brute) qui est la somme de toutes les activités contenues dans les relations de production.

4.4. Détermination des aires d'activités de production

Pour construire les unités capitalisables nous ne pouvions en rester à cette liste brute des activités de production, il nous faut découvrir les critères de classement afin de construire une typologie de ces domaines. Trois techniques d'analyse peuvent être utilisées. Ce sont les:

a) Techniques statistiques multivariées.

On applique l'analyse factorielle des correspondances (22) au tableau des données issues de l'analyse des relations de production.

Rôles mis en jeu

Activité de production	1	2		j	n
1	a11	a12		a1j	a1n
2	a21	a22		a2j	a2n
.	.	.		.	.
.	.	.		.	.
i	ai1	ai2		aij	ain
.	.	.		.	.
.	.	.		.	.
N	aN1	aN2		aNj	aNn

b) Technique d'analyse typologique (23) (SOKAL et SNEATH)

Les étapes de cette analyse sont les suivantes:

- * Délimitation de la population sur laquelle on doit définir une typologie → Critères d'appartenance à la population
- * Définition des critères permettant de définir les typologies → Extraction de ces caractères
- * Calcul d'appartenance à un groupe à partir de la présence ou de l'absence de ces critères → Critères de similarité
- * Détermination de la typologie → Typologie

c) Techniques d'analyse de contenu (24).

Ce sont ces techniques que nous avons utilisées. Nous aboutissons à une première classification des activités de production selon quatre axes (25).

- Technique
- Gestion
- Relation de travail
- Développement personnel

Ces quatre axes sont assez proches de la typologie proposée par LESNE et de MONTLIBERT (26). Nous avons distribué chacune des activités de production issues des précédentes analyses dans les quatre catégories. Nous obtenons un

un second tableau d'analyse où les activités de production sont classées selon les quatre axes. Cependant cette typologie ne tient pas compte des qualifications communes aux activités de production. Par ailleurs, il existe certaines redondances. C'est pourquoi nous pratiquons sur ce second tableau une analyse de contenu qui nous amène à une seconde typologie où les activités se distribuent selon cinq aires:

a) une aire méthodologique ou une aire de qualifications-clés,

constituée par des méthodes de travail applicables dans toute une série d'activités et dans les situations d'acquisition,

b) une aire des connaissances de base nécessaires à l'acquisition et à l'application des savoir-faire,

c) une aire des attitudes

où l'on retrouve les objectifs de développement personnel, d'aptitudes à la relation, ...

d) une aire de la gestion:

ce sont des techniques non-spécifiques à l'infirmière, mais que l'infirmière-chef doit connaître ou utiliser dans le cadre de ses fonctions administratives.

e) une aire des soins infirmiers,

qui constituent la spécificité de la profession d'infirmière.

Nous retrouvons par ailleurs, au centre, les savoir-faire issus de l'analyse des activités.

La figure 46 permet de présenter ces regroupements:

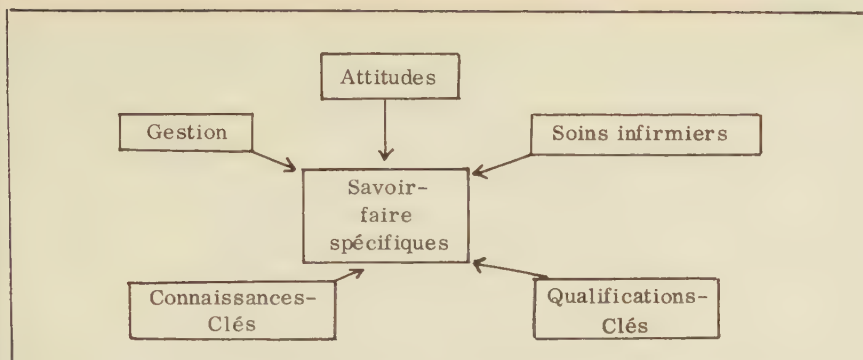


Fig. 46. - Aire de production. Formation des infirmières-chefs

Si nous réalisons une analyse identique sur les activités de production des infirmières enseignantes nous retrouvons les mêmes aires, sauf l'aire de gestion (qui est remplacée par l'aire de pédagogie et de gestion scolaire) et les savoir-faire spécifiques (maintenant en relation avec la fonction d'enseignante).

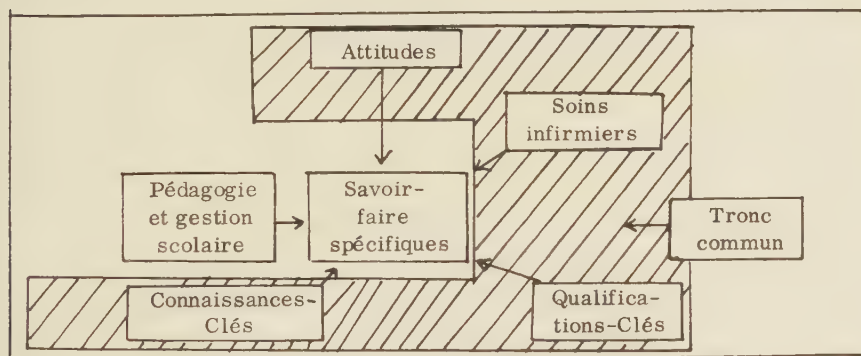


Fig. 47. - Aire de production des formations d'infirmières enseignantes

On peut de cette manière déterminer les activités de production composant le tronc commun entre les infirmières-enseignantes et les infirmières-chefs.

Les troncs communs seront donc constitués dans quatre aires de base:

- Qualifications-Clés
- Connaissances-Clés

- Attitudes
- Soins infirmiers

On peut résumer la méthodologie par le tableau suivant:

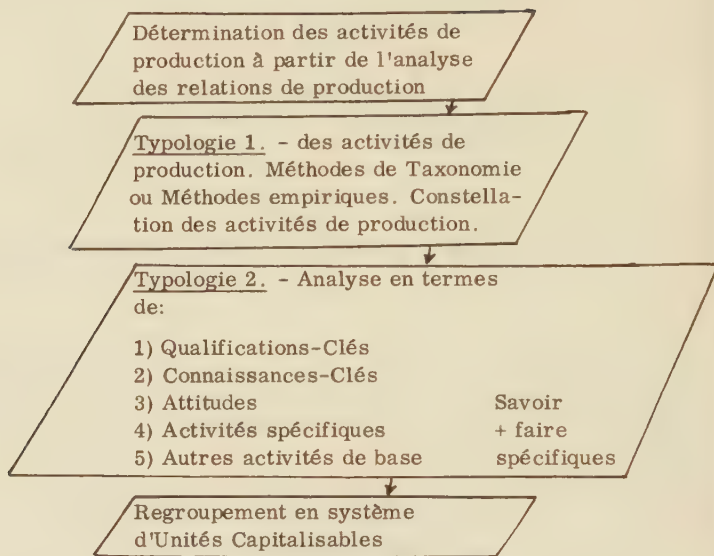


Fig. 48. - Méthodologie de définition des activités de production

L'analyse de plusieurs listes d'activités de production provenant de l'analyse des relations de production d'enseignants spécialisés, de pasteurs, d'infirmières assistantes, de mécaniciens, nous permet de faire une première généralisation. Nous retrouvons dans toutes les analyses que nous avons faites en vue de construire des formations professionnelles, les axes suivants:

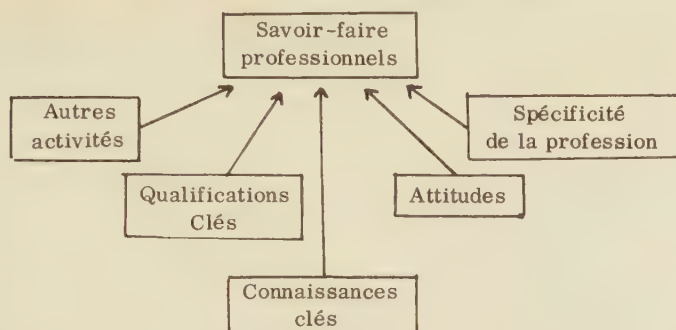


Fig. 49. - Aires d'activité de production

4.5. Définition et construction des Unités Capitalisables (27)

Dans cette partie nous aborderons la construction des Unités Capitalisables. Ce sont les éléments du système de formation. Ces éléments devront être articulés. Nous envisagerons successivement quatre moments :

- des activités de production aux Unités Capitalisables
- la construction des Unités Capitalisables
- l'articulation des Unités Capitalisables
- la construction des Unités de Formation.

4.5.1. Des activités de production aux Unités Capitalisables

Chacune des activités de production est classée dans les aires de production. On élimine les redondances. Ces activités sont regroupées en champs d'activité qui seront la base de définition des Unités Capitalisables.

A chaque champ d'activité de production correspond une Unité Capitalisable. Un champ d'activité est un ensemble d'activités de production dans un même domaine. Ce découpage se rapproche des contenus de formation. Dans la mesure où le système de formation est un langage entre les parties prenantes, ils doivent être accessibles à tous.

Cette définition des champs d'activité peut donner lieu à des réaménagements. Dans un premier tableau nous présenterons les passages des activités de production aux champs d'activité. Puis nous analyserons les divers aménagements inter-

venus. (voir fig. 50).

Chacune des rubriques aurait dû être, dans la mesure où elle est un champ d'activité, le titre d'une Unité capitalisable. Il y a eu plusieurs aménagements:

a) des regroupements:

c'est notamment le cas des savoir-faire centraux de l'infirmière-chef qui furent regroupés en dix champs d'activité:

- Evaluation, Formation, Promotion,
- Effectifs et Répartition du personnel,
- Direction des services infirmiers,
- Techniques d'instruction,
- Aménagement de postes et enrichissement des tâches
- Engagement du personnel.

Il faut ajouter, à ces six champs d'activités, les savoir-faire communs:

- Techniques d'entretien,
- Conduite de réunion,
- Analyse des postes
- Collaboration Ecole-Service

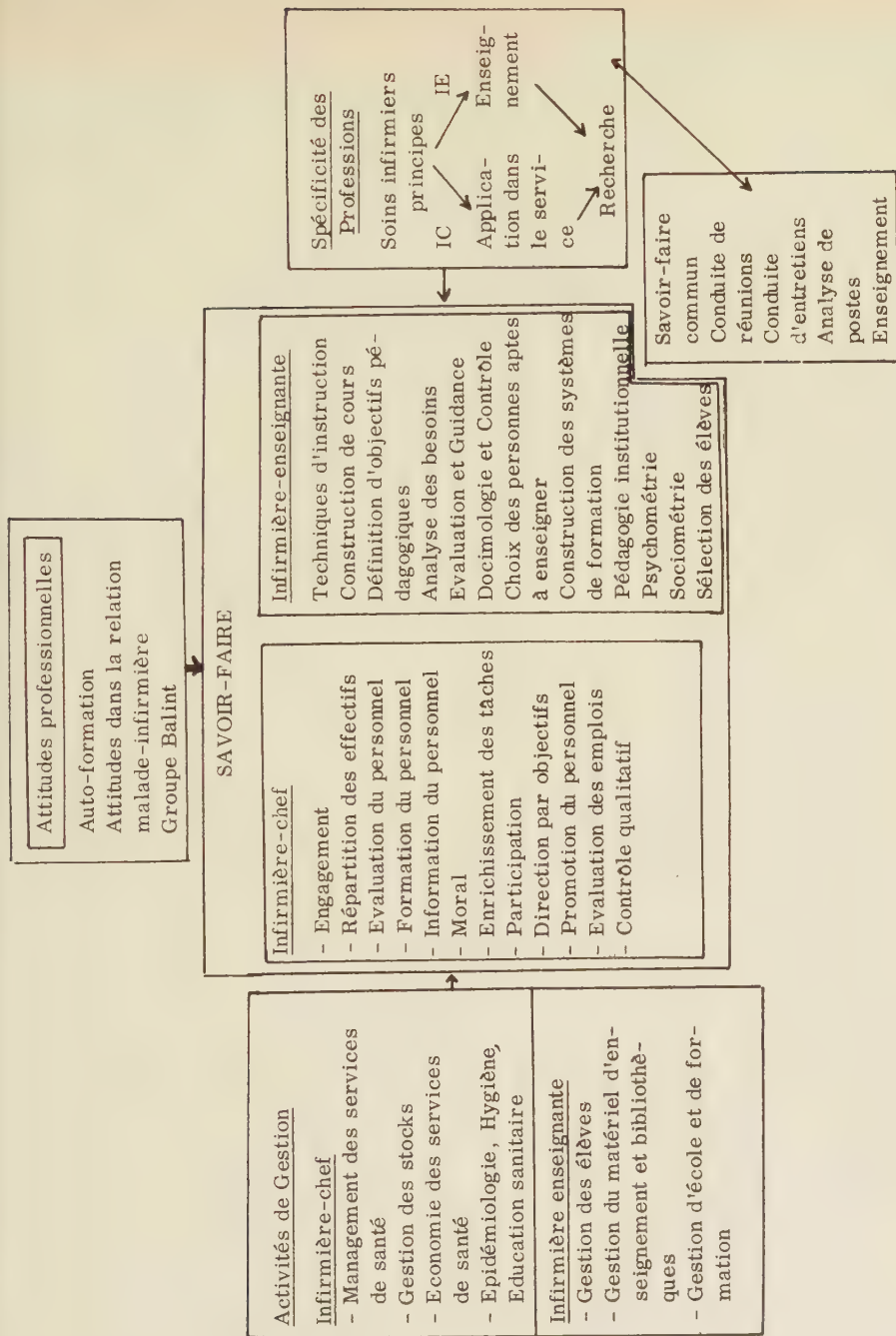
b) des ajouts:

Dans chacune des branches de l'école (Zurich et Lausanne), existaient des cours liés à des enseignants. Ces cours ne sont pas apparus dans l'analyse sous forme d'activités de production, soit qu'ils correspondent à des contenus de culture générale (musique, histoire), soit qu'ils aient été inclus dans d'autres activités de production (sciences médicales). Dans la branche lausannoise, furent ainsi ajoutées les sciences médicales (Physiologie et pharmacologie). Il est à noter que les objectifs de ces enseignements sont ambigus. Ils peuvent apparaître, soit comme un recyclage (connaissance de base), soit comme une didactique (enseignement des sciences médicales dans les écoles d'infirmières).

c) des retraits:

une différence de conception de la pédagogie entre les branches de Zurich et de Lausanne a fait disparaître tout un axe: les attitudes professionnelles. Il est à noter que cette disparition continue à faire problème. C'est un des points importants de négociation entre direction, formateurs et étudiants.

Ces aménagements aboutissent à définir les champs des activités suivantes: voir fig. 51 pour les infirmières-chefs et la fig. 52 pour les infirmières enseignantes (28).



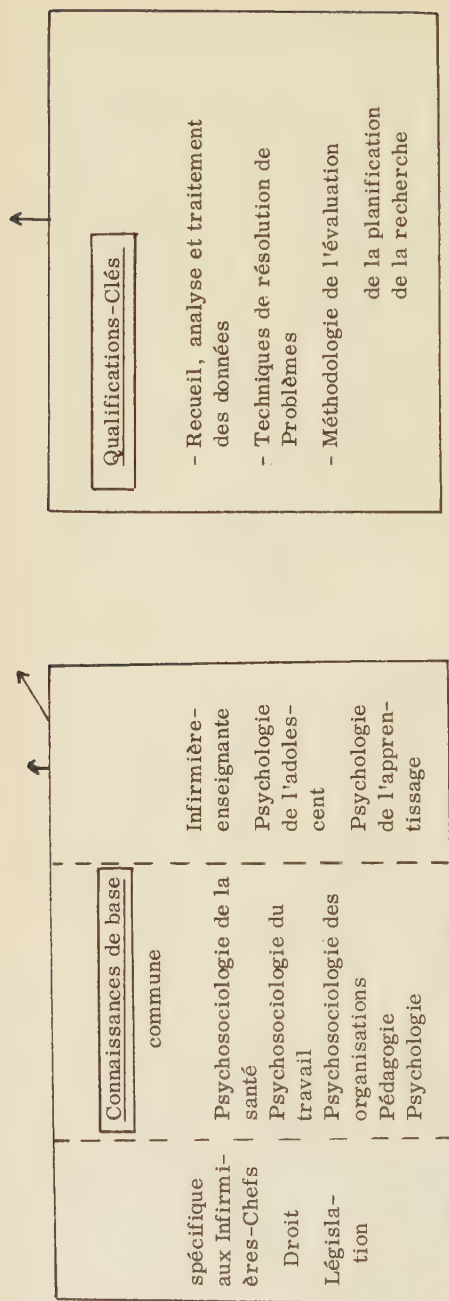
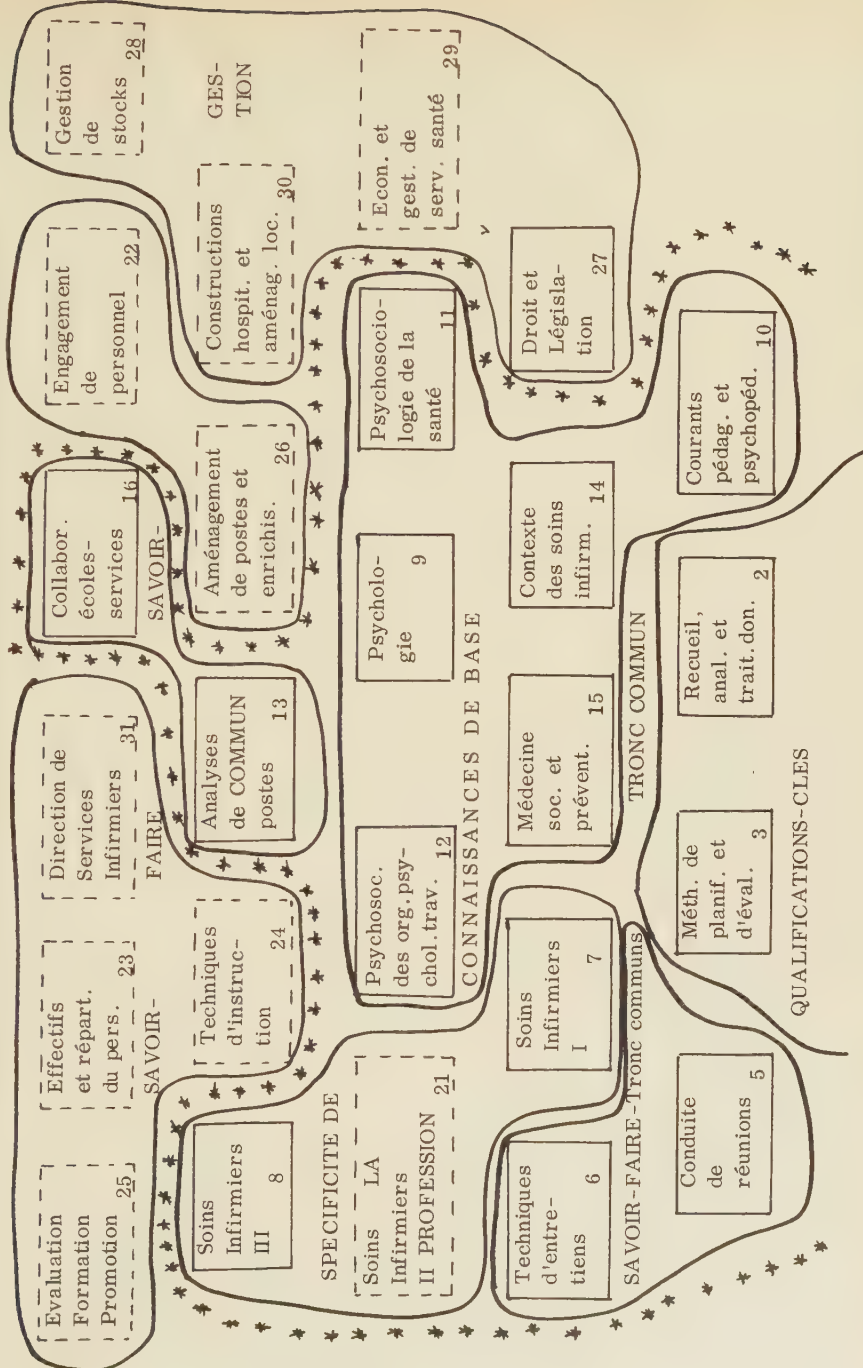


Fig. 50. - Activités de Production

TABLEAU DE LA FORMATION DES INFIRMIERES- ET DES INFIRMIERS-CHEFS



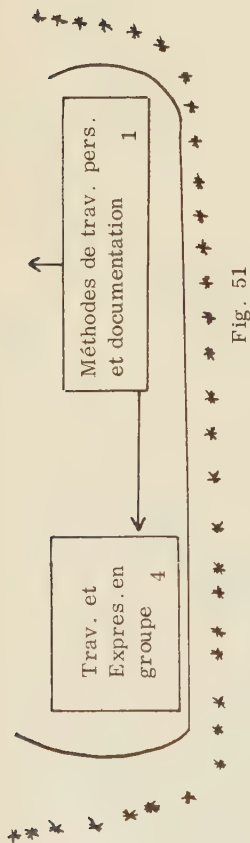
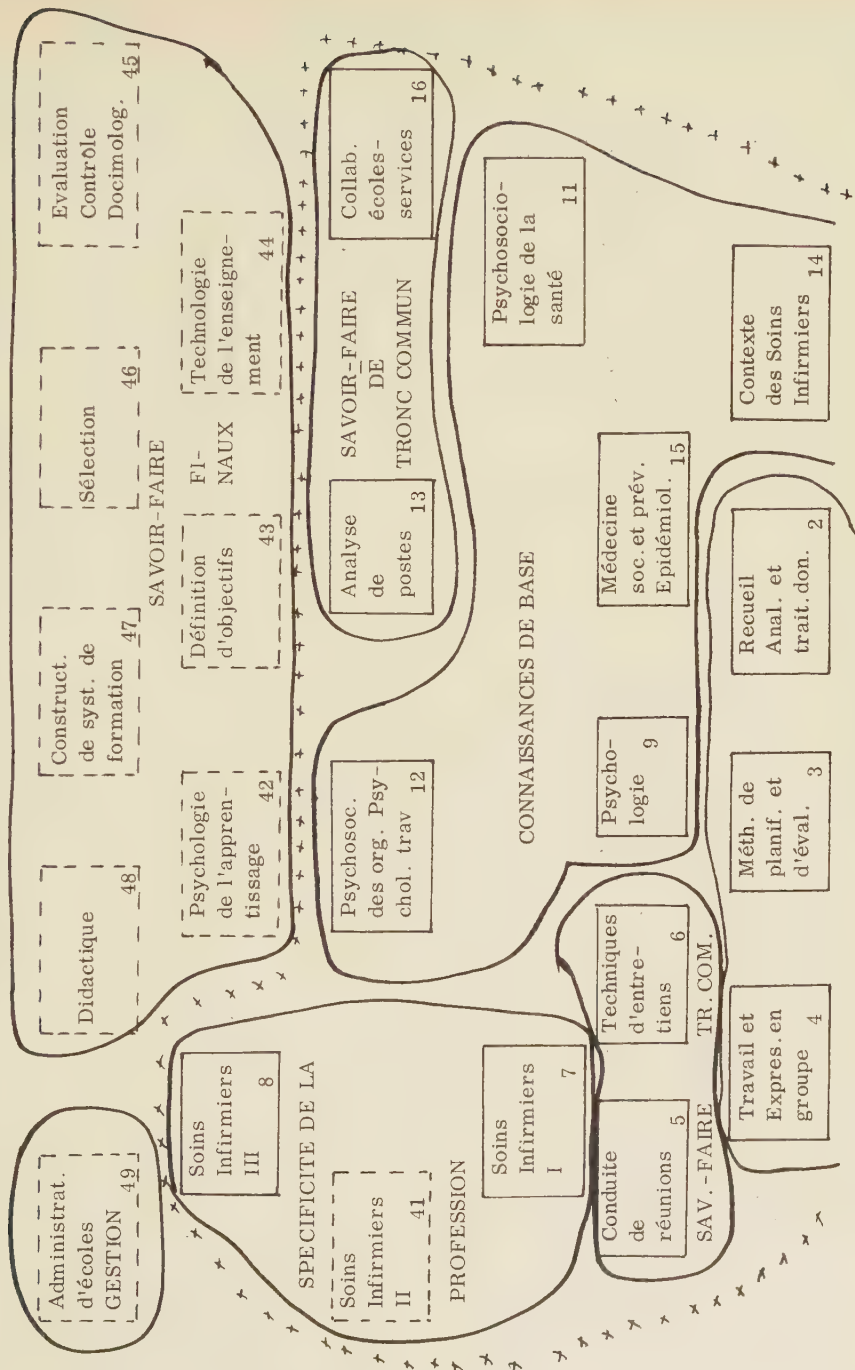


Fig. 51

***** Tronc commun

TABEAU DE LA FORMATION DES INFIRMIERES- ET INFIRMIERS-ENSEIGNANTS



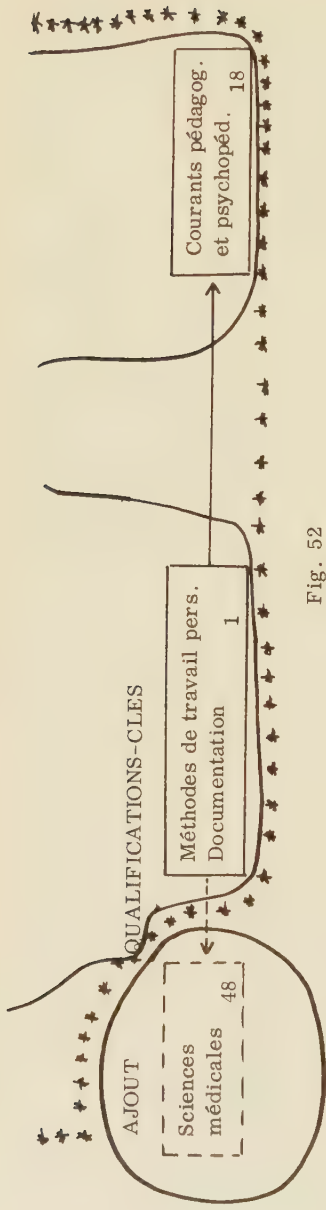


Fig. 52

***** Tronc commun

4.5.2. La construction des Unités Capitalisables

Tout au long de ce texte nous avons présenté divers aspects de l'Unité Capitalisable. Nous en avons fait une synthèse initiale dans la première partie (29). Rappelons qu'une Unité Capitalisable est constituée par

Un champ de connaissances, d'activités et d'attitudes.

La définition des comportements des destinataires en fin de formation

Le niveau de la formation

Les conditions d'exécution de la tâche

Le niveau de départ

Le niveau d'arrivée

Nous allons analyser chacun de ces aspects en donnant des exemples pris dans le domaine de formation des cadres infirmiers de la Croix-Rouge.

4.5.2.1. Champ de connaissance, d'activité et d'attitude

C'est l'élément pivot dans les systèmes de formation par Unités Capitalisables. Issu de l'analyse des relations de production et des activités de production, il est précisé par les autres aspects de l'unité capitalisable.

Dans un premier temps, nous ne parlions que de champs d'activité. Nous avons ajouté connaissances et attitudes dans la mesure où dans certains cas il est difficile d'en rester à des activités. Ce sont notamment les unités de connaissance de base et d'attitudes professionnelles.

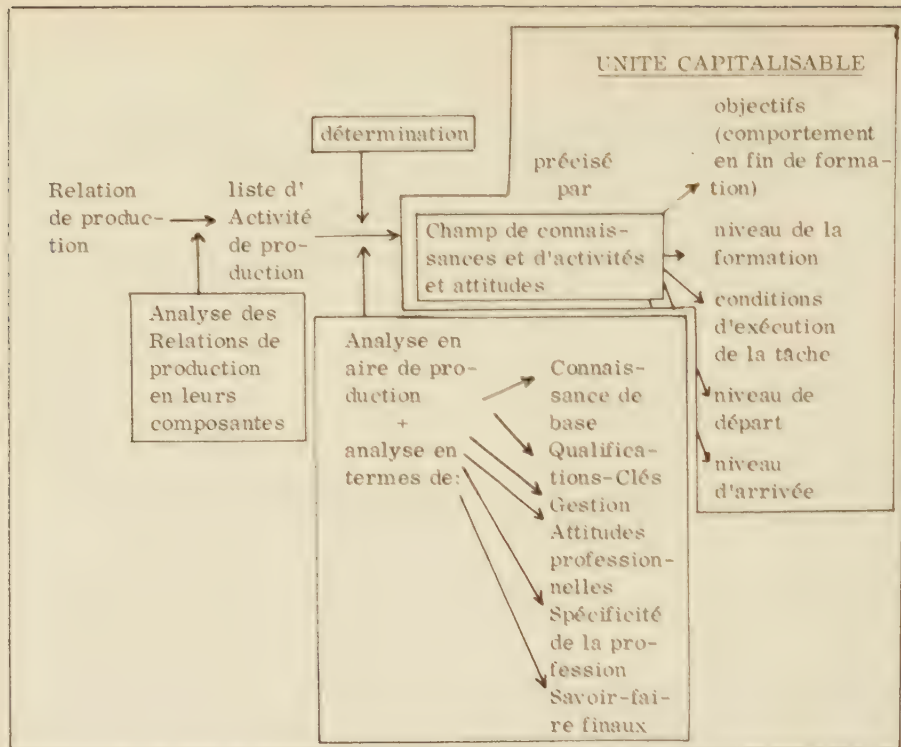
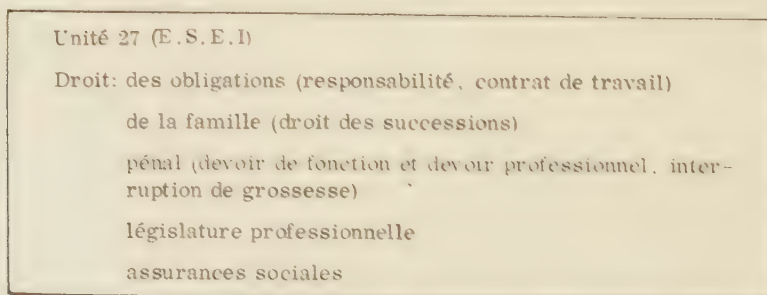


Fig. 53. - Des relations de production aux composants de l'Unité Capitalisable

Nous allons donner deux exemples de champs de connaissance, d'activité et d'attitude. Le premier sera orienté vers les connaissances, le second vers les activités (30).

Exemple de la première formulation



Exemple de la seconde formulation

Unité 1 (E.S.E.I)

Méthode de travail

Méthode de travail personnel, documentation,
méthode de résolution de problèmes

La liste (31) de ces activités de production constitue l'ensemble des Unités Capitalisables du système formation en question.

4.5.2.2. Définition des comportements du destinataire en fin de formation

Il s'agit de la détermination des activités que le formé devra être capable de manifester. Elles sont définies en termes de comportement, car seuls les comportements sont observables. C'est le noyau de l'unité dans la mesure où elles sont l'expression des buts à atteindre.

Dans ces comportements du destinataire en fin de formation, nous devons retrouver toutes les activités de production sorties de l'analyse.

L'analyse de ces activités en connaissances de base et en qualifications-clés aboutit à définir d'autres objectifs à acquérir préalablement. L'analyse se fait jusqu'aux objectifs que l'on considère comme devant être atteints avant la formation.

Ils constituent le niveau de départ (31).

Ces comportements sont définis en termes d'objectifs pédagogiques globaux (32). Il n'est pas nécessaire, en conséquence, d'aller loin dans la précision de l'objectif (32).

Par ailleurs, on n'y définit, ni la situation, ni les critères. Seuls sont dans précisés l'action et le contenu de l'action.

Nous présentons ci-après un exemple de comportement du destinataire en fin de formation.

(Unité 2 - E.S.E.I.)

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) lire et interpréter les tableaux présentant les données de manière synthétique
- 2) critiquer les statistiques présentées dans les articles.
- 3) définir les termes et préciser la nature des informations
- 4) utiliser, et si nécessaire créer, les instruments de recueil d'information (questionnaires, observations)
- 5) juger de la fidélité, de la validité et de l'objectivité des informations recueillies
- 6) présenter les données de manière qu'elles puissent être traitées par des spécialistes
- 7) comprendre des concepts de base et une application de la théorie des systèmes
- 8) comprendre des concepts de base et la théorie de l'information
- 9) comprendre dans les grandes lignes le fonctionnement de l'ordinateur et ses possibilités
- 10) présenter et coder des informations de manière à ce qu'elles soient traitées par l'ordinateur
- 11) analyser un problème simple de manière à ce qu'il puisse être programmé.

Si les champs de connaissances, d'activités et d'attitudes étaient le pivot du système de formation par Unités Capitalisables, les comportements des destinataires en fin de formation en sont la clarification. Les parties prenantes (formateurs, formés, utilisateurs, etc...) peuvent utiliser le langage des comportements dans la mesure où ceux-ci sont observables.

Cependant il est nécessaire de préciser certains aspects de ces objectifs, notamment le niveau et les conditions d'exécution de la tâche.

4.5.2.3. Niveau de la formation

On précise pour chaque comportement le niveau de l'atteinte. Nous prenons pour référentiel les taxonomies des objectifs pédagogiques de BLOOM, KRATH-WOHL et HARROW (33).

Nous utilisons ces référentiels faute de mieux. A partir des premiers résultats de l'application de systèmes de formation par Unités Capitalisables nous constituerons une taxonomie plus adéquate, commune aux trois domaines (cognitif, affectif et psychomoteur). Cependant, jusqu'à ce jour, nous n'avons utilisé que les taxonomies citées plus haut; nous en resterons donc là dans ce texte. Par ailleurs par souci de concision, il n'est précisé, le plus souvent, que le niveau maximum dans la taxonomie pour l'ensemble des comportements de l'Unité.

Nous donnons l'exemple de l'unité 2 (E.S.E.I.):

cognitif : application affectif : valorisation

4.5.2.4. Conditions d'exécution de la tâche

Dans "l'identification des Qualifications-Clés" (34) nous en étions restés à une définition de ces conditions d'exécution de la tâche strictement liées à des conditions de testage. Nous avons élargi la définition à toutes les situations où le destinataire de la formation aura à manifester l'atteinte de l'objectif.

Prenons un exemple. Dans l'Unité 2 (E.S.E.I.) nous pouvons lire:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Travaux pratiques- Application dans les unités 8, 13, 15, 21- Application aux savoir-faire spécifiques |
|--|

Les comportements devront se manifester à trois niveaux.

- a) Dans les travaux pratiques, lors de la formation. Dans beaucoup de travaux lors de la formation, les étudiants auront à recueillir, présenter et traiter des informations.
- b) Ces comportements devront se manifester lors de l'acquisition des unités:
 - Soins infirmiers III, centrés sur la recherche dans les soins infirmiers,
 - Analyse de poste
 - Médecine sociale et préventive

- Soins infirmiers II, centrés sur les stratégies d'application
des soins infirmiers dans les services hospitaliers.

- c) Application dans les savoir-faire spécifiques. Tout savoir-faire implique le traitement de l'information. C'est la Qualification-Clé qui est ici en cause.

Après évaluation de la formation, il sera possible de préciser ces conditions. Dans une première rédaction il est difficile d'aller dans les détails. Une enquête est en cours auprès des anciens étudiants pour préciser ces conditions d'exécution de la tâche.

4.5.2.5. Niveau de départ

On détermine pour chaque unité capitalisable, les objectifs que l'étudiant doit avoir acquis avant de prétendre tenter d'atteindre les objectifs de cette unité.

C'est la notion de capitalisation des unités. Dans la définition (37) des comportements du destinataire en fin de formation, nous partons des activités de production. Elles sont analysées en termes de savoir-faire, d'attitudes, de connaissances et de qualifications-clés, jusqu'à ce que l'on considère que ces compétences doivent être présentes à toute tentative d'acquisition des objectifs de l'unité. Il s'agit de la définition du prérequis. Celui-ci peut être en termes de connaissance, de savoir-faire, d'attitude, ou d'autres unités capitalisables.

Pour réaliser cette analyse, nous utilisons la méthodologie de REGNIER et DE MONTMOLLIN (38).

De niveau de départ en niveau d'arrivée nous pouvons construire le graphe des unités (39).

4.5.2.6. Niveau d'arrivée

Le niveau d'arrivée est tout d'abord défini par les comportements des destinataires en fin de formation, les niveaux de formation et les conditions d'exécution de la tâche. Cependant, il est quelques fois nécessaire de compléter ou de préciser certains aspects. Certains comportements en fin de formation sont ce que l'on peut appeler "les objectifs de processus". Ce sont des objectifs qui ne peuvent être atteints complètement en fin de formation, mais il faut cependant que le processus d'atteinte hors de la formation soit en marche. La notion de capitalisation et d'intégration peut être ainsi précisée dans la formulation des objectifs de l'unité.

L'Unité Capitalisable, élément de base des systèmes de formation par Unités Capitalisables, est l'expression sous une forme codée des informations recueillies lors de l'analyse des besoins de formation (40) ou lors de l'évaluation du système

de formation (41). Elles ne sont pas immuables. Elles doivent être remises en cause après chaque fonctionnement du système. Elles ne visent pas comme nous l'avions cru dans un premier temps (42) à une stabilité liée à une construction à partir de Qualifications-Clés, base de la définition, mais au contraire à une adaptation continue aux changements technologiques ou de société, et aux résultats de l'intervention éducative.

4.5.3. L'articulation des Unités Capitalisables

Les Unités Capitalisables doivent s'articuler dans un système. Deux critères peuvent servir de base à cette articulation:

- a) L'analyse des rapports de production et des activités de production ont donné une structure aux Unités Capitalisables.
- b) Les niveaux de départ des unités permettent de lier les unités entre elles et de construire l'arbre du système de formation.

On peut noter qu'il y a convergence dans les résultats de ces deux techniques. Les graphes obtenus (43) sont superposables. La seconde technique permet plus de précision.

4.5.4. La construction des Unités de Formation

Nous avons présenté dans la première partie (44) et dans le premier chapitre de la seconde partie, la théorie des Unités de formation. Nous ne ferons ici que préciser certains aspects de l'Unité de formation.

Les Unités de Formation expriment les stratégies pédagogiques permettant aux formés d'atteindre les objectifs des unités capitalisables (44). Il est possible d'avoir des objectifs communs et des stratégies différentes. Nous nous sommes trouvé dans cette situation lors de la construction du système de formation de l'E.S.E.I. Cette école a deux branches: à Zurich et à Lausanne, les enseignements sont donnés dans deux langues différentes, avec des enseignants différents. Les objectifs (Unités Capitalisables) sont communs, les stratégies, (Unités de Formation) sont différentes.

Les stratégies pédagogiques sont fonction d'un certain nombre de facteurs comme le temps, les ressources, etc... Il est souhaitable que des alternatives en termes de stratégies puissent être proposées.

Que doit-on préciser dans une Unité de Formation (45)?

1 - La planification pédagogique. Ce sont les moyens mis en oeuvre par l'institution donnée pour atteindre les objectifs.

2 - Le contrôle. C'est l'organisation du contrôle des acquisitions des étudiants,

lors d'une unité de formation donnée. Cela suppose que les variables de temps, de lieu et de mode de contrôle soient définies. Ces objectifs de contrôle doivent être définis en termes d'objectifs pédagogiques spécifiques selon MAGER (46).

3 - La transition. Ce sont les actions se situant entre l'acquisition du savoir-faire et son application (47).

4 - Le coût. C'est la détermination des coûts de la stratégie en question.

Nous pouvons donner un exemple tiré de la formation des cadres infirmiers de la Croix-Rouge Suisse (branche de Lausanne).

UNITE CAPITALISABLE

Unité 9: Psychologie

1) Champ de connaissances, d'activités ou d'attitudes

Comportement et attitudes au niveau individuel, groupal et institutionnel.

2) Comportements souhaités en fin de formation

L'étudiant(e) sera capable de:

- comprendre des concepts de base de la psychologie (lire des livres de psychologie)
- prendre conscience de ses propres attitudes et de leur effet sur les autres.

3) Niveau de départ

Cognitif: compréhension

4) Conditions d'exécution de la tâche

Intégration au niveau des autres unités tout au long de la formation et dans la vie quotidienne

5) Niveau de départ

Unité 1

6) Niveau d'arrivée - Evaluation

Défini par les points 2, 3 et 4 ci-dessus, en outre: intégration dans la pratique quotidienne.



UNITE DE FORMATION: Psychologie

1. Planification pédagogique

1.1. Prise de conscience de ses propres attitudes et de leur effet sur les autres

1.1.1. Analyse des représentations au niveau individuel.
Utilisation du différentiel sémantique de OSGODD
(travaux de groupe)
Utilisation des traits de personnalités de SMITH.

1.1.2. Analyse des mécanismes de la perception sociale,
(hauteur, empan de perception, stéréotype, obser-
vation, empathie).
Exercices et photocopiés.

1.1.3. Analyse de la censure.

1.1.4. Analyse des représentations groupales.

1.1.5. Analyse institutionnelle.

1.2. Comprendre les concepts de base de la psychologie.

1.2.1. Lecture du livre de COSNIER
Clé de la psychologie - Questions sur le vocabulaire -
Distribution d'un photocopié résumant ce livre (avant
de venir au cours)

1.2.2. Présentation orale de la psychologie comme science ?
comme métier ?
comme pratique) ?

1.2.3. Brève présentation de l'histoire de la psychologie
(avec l'aide d'un photocopié)

1.2.4. Discussion et travaux de groupe sur des thèmes
de la Psychologie

1.3. Présentation de différentes théories

2. Transition:

3. Contrôle: travail écrit, analyse du photocopié remis

4. Coût: 30 heures de cours + 100 pages de photocopié par
personne

Avec la définition de l'Unité de Formation, nous arrivons au bout de la définition du système de formation par Unités Capitalisables. Il nous reste à construire le système de rôles permettant le fonctionnement.

4.6. Définition des rôles et processus de négociation (18)

Nous sommes, après les phases précédentes, en possession d'un document technique présentant le système des Unités Capitalisables et Unités de Formation. Il doit être négocié par toutes les parties prenantes (49). Pour que la négociation puisse s'engager il faut définir:

- a) Les niveaux de compétence des diverses personnes engagées dans le processus de négociation.
- b) Les rôles des personnes ou groupes intervenant dans le système.

Ce sont ces aspects dont nous allons montrer la construction et l'application dans la réalité quotidienne du système de formation.

Nous présenterons successivement:

- les rôles et les compétences des personnes engagées classiquement dans tout système de formation.
- les rôles et compétences liés à certains aspects de la situation particulière du S.E.S.C.V.
- les rôles et compétences liés au système de formation par Unités Capitalisables.

4.6.1. Rôles et compétences des personnes engagées classiquement dans tout système de formation

Nous en avons trois:

- le directeur de la formation
- les formateurs,
- les étudiants.

4.6.1.1. Le directeur de la formation

Il est défini réglementairement de la manière suivante:

Directeur

Art. 2. - Le Chef de service de l'enseignement spécialisé fonctionne comme directeur du séminaire

Art. 3. - Les formateurs chargés de l'enseignement au séminaire sont désignés par le directeur

Art. 4. - La conférence - présidée par le directeur et réunissant les conseillers pédagogiques du service de l'Enseignement spécialisé (S.E.S.) et les formateurs du séminaire (ci-après la Conférence) - assure l'unité de la formation pédagogique.

On constate une liaison entre le service de l'Enseignement spécialisé du Canton de Vaud et le Séminaire de l'enseignement spécialisé. Le service est chargé au niveau de l'Etat de la gestion de ce qui concerne les handicapés (réglementation, organisation, etc...). Ce double emploi du chef de service et de directeur de la formation n'a pas été sans poser de problèmes au niveau de la formation. La même personne était à la fois juge et partie. Rapidement il y a eu dissociation des rôles. Un directeur de la formation a été nommé. Il est hiérarchiquement dépendant du Chef de service.

Ce cadre réglementaire s'est transformé en une définition de rôle suivante: (50).

Le Directeur du Séminaire

Le Directeur prend toutes les décisions intéressant la marche générale du Séminaire. En cas de désaccord, il est l'instance de recours.

Le directeur désigne les formateurs, les coordinateurs et les conseillers aux études. Il convoque et coordonne toutes les réunions nécessaires à la bonne marche de l'enseignement. Il veille à la formation permanente de ses collaborateurs.

En principe, le directeur participe directement à l'enseignement en qualité de formateur. Il ne peut être ni coordinateur, ni conseiller aux études.

Le directeur valide, sur préavis des conseillers aux études, les équivalences d'unités. Avec le chef du Département, il délivre les brevets.

Au cadre réglementaire s'est donc ajouté:

- la notion de recours en cas de désaccord;
- la désignation, non-seulement des formateurs, mais aussi des coordinateurs, et des conseillers aux études qui sont deux rôles liés au système de formation du S.E.S.C.V.;
- la notion de formation permanente de ses collaborateurs;
- la validation des unités sur préavis des conseillers aux études;
- la coordination des réunions nécessaires au fonctionnement du système.

La conférence, présidée par le directeur et réunissant, outre celui-ci, les conseillers pédagogiques (51) et les formateurs, est supprimée et remplacée par le texte sur la validation des unités et la délivrance des brevets. (52)

4.6.1.2. Le formateur

Son rôle n'est pas défini au niveau réglementaire. Seule sa désignation par le directeur du séminaire est évoquée (53). Son rôle a été défini de la manière suivante:

Le formateur:

Le formateur engagé par la direction du Séminaire cantonal, responsable de tout ou partie d'unité, doit être qualifié dans son domaine et bien informé des autres disciplines enseignées.

Cahier des Charges:

1. Le formateur adhère au système des Unités; il tient compte des autres unités pour l'élaboration de son propre travail.
2. Le formateur fournit tous les documents prévus; il donne ses cours; il anime des séminaires, il est à disposition en tout temps, en dehors des cours, à la demande des candidats.
3. Le formateur participe aux séances préparatoires organisées par son coordinateur et, de manière générale, à tout réunion prévue par la direction.
4. Le formateur met au point un projet de planification pédagogique de l'unité définie par le groupe de négociation (contenu, méthode, contrôle); cette planification tend à assurer les meilleurs moyens d'obtenir les comportements attendus en fin d'unité.
5. Le formateur présente et discute son projet directement avec

son coordinateur, qui le soumet à une première appréciation du groupe de négociation.

6. Le formateur présente et négocie ce projet avec les candidats en début d'unité; le cas échéant, il apporte les modifications souhaitées et les signale à son coordinateur; en cas de conflit la direction tranche
7. Le formateur négocie notamment dès le début le mode de contrôle de son unité.

Le formateur est surtout défini en relation avec l'unité de formation dont il a la charge. Il tient compte des autres unités de formation, négocie sa planification pédagogique et assure l'acquisition des connaissances, savoir-faire et attitudes. S'il est libre de ses stratégies (il doit cependant les négocier), il est par contre soumis aux objectifs des Unités Capitalisables, à la définition desquelles il participe par l'intermédiaire de représentants (coordinateurs) (54).

4.6.1.3. Les étudiants

Leur rôle n'est pas défini réglementairement. Seul leur admission est évoquée (55).

Il peut être envisagé sous deux aspects: individuel ou collectif (groupe d'étudiants).

a) Au niveau individuel, le rôle est défini ainsi:

Le candidat

Ayant admis le système de formation, le candidat négocie son cheminement personnel avec son conseiller aux études. Le candidat s'approche des formateurs et des conseillers aux études quand il y a difficulté (compréhension, absences longues).

Le candidat participe, soit individuellement, soit par ses délégués, à l'évaluation du système.

Aucun contrôle n'étant exercé directement, le candidat prend la responsabilité de participer aux cours négociés avec son conseiller aux études et annonce ses absences auprès de la direction.

Le rôle précise pour les candidats les conditions de négociations individuelles (56), leur participation et l'évaluation et leur autonomie dans l'acquisition des connaissances, savoir-faire et attitudes.

b) Au niveau du groupe des candidats. Il est défini par le rôle du (ou des) délégué(s) des étudiants. Ce rôle n'est pas réglementaire. Cependant il existait préalablement à l'instauration du système de formation par Unités Capitalisables. Les étudiants de la première volée avaient été associés à l'élaboration des contenus de la formation.

Rôle du délégué des candidats

Le délégué des candidats

Chaque volée désigne en principe deux délégués au groupe de négociation. Leur désignation se fait dès le premier mois; elle est l'affaire interne de la volée. Les changements sont possibles en tout temps.

Le délégué participe aux séances du groupe de négociation; il les prépare en entreprenant des contacts avec les autres candidats, dont il est le porte-parole; en cas d'empêchement, il peut se faire remplacer.

Il s'agit donc essentiellement du mode de désignation et de la participation aux négociations.

4.6.2. Les rôles liés à certains aspects particuliers du S.E.S.C.V.

Ce sont:

- les coordinateurs,
- le ou les conseillers pédagogiques,
- le directeur d'écoles spéciales.

4.6.2.1. Les coordinateurs

Le Séminaire de l'Enseignement Spécialisé du Canton de Vaud utilise pour la majeure partie de la formation des enseignants extérieurs. Il est apparu nécessaire de créer un rôle de coordination entre les divers enseignements d'un même domaine.

Les coordinateurs sont au nombre de cinq. Chacun anime et coordonne les

unités appartenant à une aire de production (56).

Ce sont:

- Psychologie I: centrée sur la psychologie de l'enfant et des techniques psychologiques,
- Psychologie II: essentiellement centrée sur la psychomotricité, sa description et ses dysfonctionnements,
- Pédagogie I: centrée sur les attitudes professionnelles, les connaissances de base et les qualifications-clés.
- Pédagogie II: centrée sur les didactiques spéciales liées aux divers types de handicaps,
- Didactique du français: centrée sur l'enseignement du français aux handicapés.

Ce rôle n'est pas réglementaire. Il est formulé de la manière suivante:

Rôle du coordinateur

Le coordinateur

Le coordinateur est un formateur qui porte plus particulièrement la responsabilité de la vue d'ensemble autant du domaine de son groupe que de la formation globale.

Cahier des charges

1. Le coordinateur est le garant de la cohérence des unités de son domaine et de la cohérence des unités de son secteur avec celles des autres secteurs, face aux formateurs et aux candidats.
2. Le coordinateur s'assure que la planification pédagogique des unités constitue le meilleur cheminement vers les comportements attendus en fin de formation.
3. Le coordinateur se maintient au courant des nouveautés relatives aux domaines qu'il coordonne.
4. Le coordinateur assure la liaison entre les formateurs et la direction et avec les autres coordinateurs.
5. Le coordinateur participe aux séances du groupe de négociation.

Comme on peut le voir, il s'agit d'un rôle de coordination, de planification et

de participation au groupe de négociation. Ce rôle a été important lors de la première construction, puis il a pratiquement disparu. Il reprend actuellement de son actualité dans la mesure où les enseignants et les étudiants négocient réellement les composantes des unités de formation. Enfin, leur participation au groupe de négociation leur permet de jouer un rôle important dans la détermination des objectifs des unités qu'ils coordonnent.

4.6.2.2. Conseillers pédagogiques

Le ou les conseiller(s) du Service de l'Enseignement spécialisé du Canton de Vaud sont des personnes qui ne font pas partie du Séminaire de formation. Elles sont chargées d'inspecter et de conseiller les enseignants fonctionnant dans le cadre de l'Enseignement spécialisé.

Elles interviennent essentiellement au niveau du groupe d'évaluation (58) où elles représentent le service.

Le conseiller pédagogique du service

Le conseiller pédagogique visite les futurs candidats dès leur inscription au séminaire et présente un préavis à la commission d'examen des candidatures. Il communique son préavis aux conseillers aux études et aux candidats. Ses remarques constituent une première base de négociation. D'entente avec les directeurs d'écoles spéciales, il règle tous les problèmes de remplacements.

Il a donc un rôle avant l'entrée au séminaire. Pendant le séminaire il règle les problèmes administratifs des candidats.

4.6.2.3. Le directeur d'école spéciale

La formation étant en cours d'emploi, le candidat continue de travailler dans une institution pour handicapés. Le directeur est donc, pour le candidat à la formation, l'autre pôle, celui de l'application et de l'alternance. Son rôle est apparu rapidement capital dans le fonctionnement du système. Non réglementaire, il est défini ainsi:

Le directeur d'école spéciale est partie prenante de la négociation de la formation lors des séances de présentation et d'ajustement. Il se sent responsable au même titre que la direction du séminaire, les candidats, les formateurs et les conseillers aux études, du succès de la formation.

Par sa participation aux divers groupes de travail et commissions consultatives du Service de l'Enseignement Spécialisé, le directeur d'école spéciale a la possibilité de participer à la réflexion sur le contenu de la formation et la politique générale de la prise en charge des handicapés.

Au fur et à mesure que la participation devient plus effective, son rôle devient plus important. Il est représenté à la fois au groupe de négociation (58) et au groupe d'évaluation (60).

4.6.3. Rôles liés aux systèmes de formation par Unités capitalisables

Ils sont au nombre de deux:

4.6.3.1. Le conseiller aux études

Nous avons déjà eu l'occasion de présenter ce rôle. Nous n'y revenons pas dans cette partie (61).

4.6.3.2. Etudiants engagés dans une unité de formation

Les étudiants ne suivent pas tous, toutes les unités de formation. Il y a pour chaque unité de formation un groupe d'étudiants qui est un sous-ensemble du groupe total. Pour chaque unité de formation, il y a un groupe de candidats dont le rôle a été défini comme suit:

Le groupe de candidats par unité de formation

Les candidats suivant les cours d'une même unité de formation procèdent à l'évaluation des moyens pédagogiques utilisés et des objectifs. Cette évaluation se fait au moyen de formules ad'hoc, qui sont ensuite distribuées aux membres des quatre groupes de négociation. Cette formule doit être signée par le formateur.

Il s'agit d'un rôle essentiellement fonctionnel:

Pour conclure sur les rôles, nous dirons que ceux-ci ont évolué dans la mesure où la participation et la rupture avec les trois unités (61) ont été effectives.

Au départ seuls le directeur et les formateurs jouaient un rôle important dans la détermination des contenus de formation. Au fur et à mesure que l'information se développait et que la gestion devenait plus participative, il y a eu glissement vers les personnes participant aux groupes de négociation et d'évaluation: le directeur du séminaire (qui est devenu un poste complet), les candidats, les coordinateurs, les conseillers aux études et les directeurs d'écoles spéciales. On peut remarquer que deux de ces rôles sont tenus par des personnes extérieures au séminaire (Conseillers aux études et directeurs d'écoles spéciales). C'est la marque d'une rupture avec l'unité de lieu. Si certains groupes (directeurs d'écoles spéciales et candidats) ont pu, au départ de l'intervention, montrer quelques réticences, celles-ci ont rapidement cédé devant les possibilités réelles qui leur étaient données d'intervenir dès la définition des objectifs du système de formation.

4.6.4. Groupes et fonctionnement

La participation réelle de toutes les parties prenantes ne peut se faire que dans la mesure où des groupes sont institués. Ils sont au nombre de deux:

4.6.4.1. Le groupe de négociation

Nous avons défini sa tâche dans le chapitre I de la seconde partie (63). Au Séminaire de l'Enseignement Spécialisé il est composé de:

- directeur du séminaire
- quatre coordinateurs représentant les formateurs,
- quatre candidats (deux par volée) représentant les candidats,
- quatre conseillers aux études,
- quatre directeurs d'écoles spéciales,
- du consultant présidant le groupe d'évaluation. (depuis la 3. volée, avant il ne faisait qu'assister)

Ce groupe est chargé de négocier chaque année le programme de formation qui constitue le contrat (64) entre toutes les parties prenantes. Ce groupe se réunit selon un calendrier présenté au tableau suivant.

Le groupe général de négociation

Présidé par le directeur du Séminaire cantonal, le groupe est formé de seize personnes, à savoir: quatre représentants de la direction, quatre représentants des responsables pédagogiques, soit deux par secteur, quatre représentants des candidats, soit deux par volée et quatre conseillers aux études.

Ce groupe tient quatre séances par année:

1. Pour réexaminer les objectifs du séminaire et plus particulièrement la liste des savoir-faire (en principe sitôt après Pâques);
2. Pour réexaminer l'ensemble des planifications pédagogiques des unités de formation (en principe en septembre);
3. Pour réexaminer le fonctionnement global du système et apprécier divers rôles (en principe en novembre);
4. Pour adopter le nouveau programme (en principe en février).

Chacune de ces séances est précédée d'assemblées préparatoires au niveau des quatre instances représentées au groupe général de négociation (y compris les formateurs).

Ces assemblées ont lieu en principe dans les trois semaines qui précèdent les séances du groupe général de négociation.

Les propositions émanant du groupe d'évaluation constituent la base de travail du groupe de négociation.

4.6.4.2. Le groupe d'évaluation

C'est un groupe technique chargé de préparer un rapport sur le fonctionnement et les résultats de la formation. Présidé par un consultant (évaluateur), il est composé de deux représentants du service (les conseillers pédagogiques), de deux représentants de l'Association des enseignants spécialisés (A.V.M.E.S.) et de deux représentants de l'Association vaudoise des oeuvres privées (représentant les employeurs). Ce groupe est chargé de faire un rapport au groupe de négociation. Il recueille des informations par des enquêtes faites auprès de toutes les personnes intéressées au fonctionnement du système.

Le groupe d'évaluation

L'évaluation du système se fait d'une manière continue et indépendante du groupe de négociation.

Le groupe d'évaluation est présidé par un consultant extérieur au séminaire et est composé des deux conseillers pédagogiques, de deux représentants de l'A.V.M.E.S. et de deux responsables pédagogiques désignés par l'A.V.O.P. Il prend les contacts nécessaires auprès de l'ensemble des directeurs et des enseignants spécialisés. Les formules d'évaluation des unités de formation lui sont transmises. Il présente un rapport annuel à l'intention du groupe général de négociation au mois de novembre. Ce rapport est discuté par les assemblées en séances préparatoires de l'élaboration du nouveau programme.

Le consultant présente également trois rapports trimestriels à l'intention des volées de candidats sur la marche interne du système.

On peut représenter l'articulation entre les deux groupes par la fig. suivante:

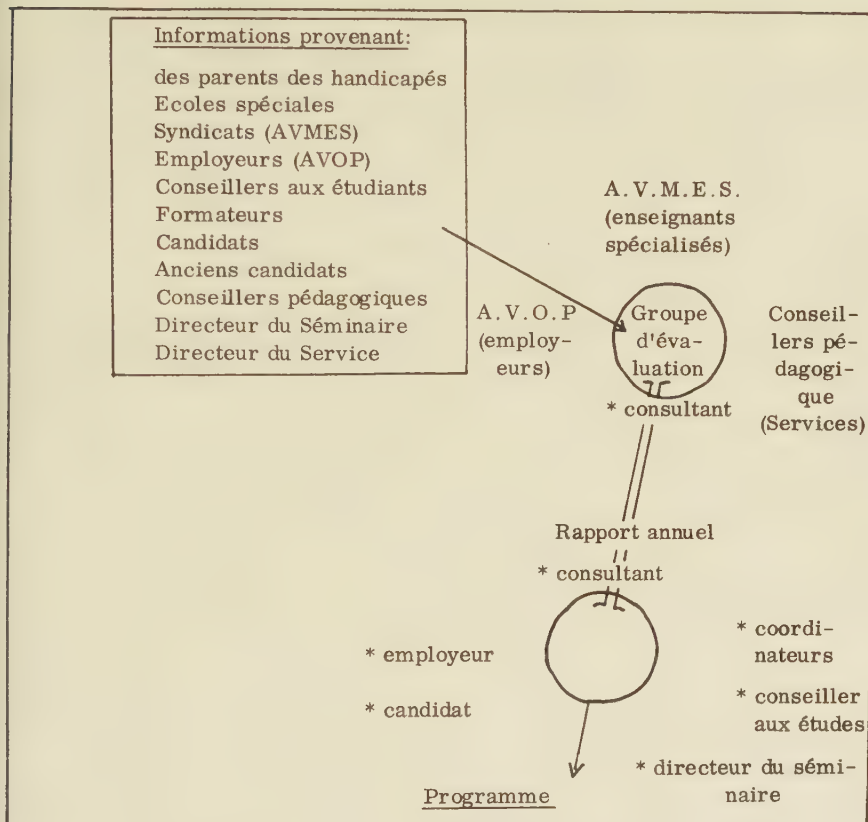


Fig. 54. - Articulation entre les groupes

Le Groupe de négociation est "le parlement" du Séminaire de l'enseignement spécialisé. C'est lui qui légifère sur la formation.

Le groupe d'évaluation n'est, lui, qu'un canal de communication permettant l'émergence de l'information au niveau du groupe de négociation. Si nous reprenons la figure de la page 124 nous pouvons le transformer de la manière suivante:

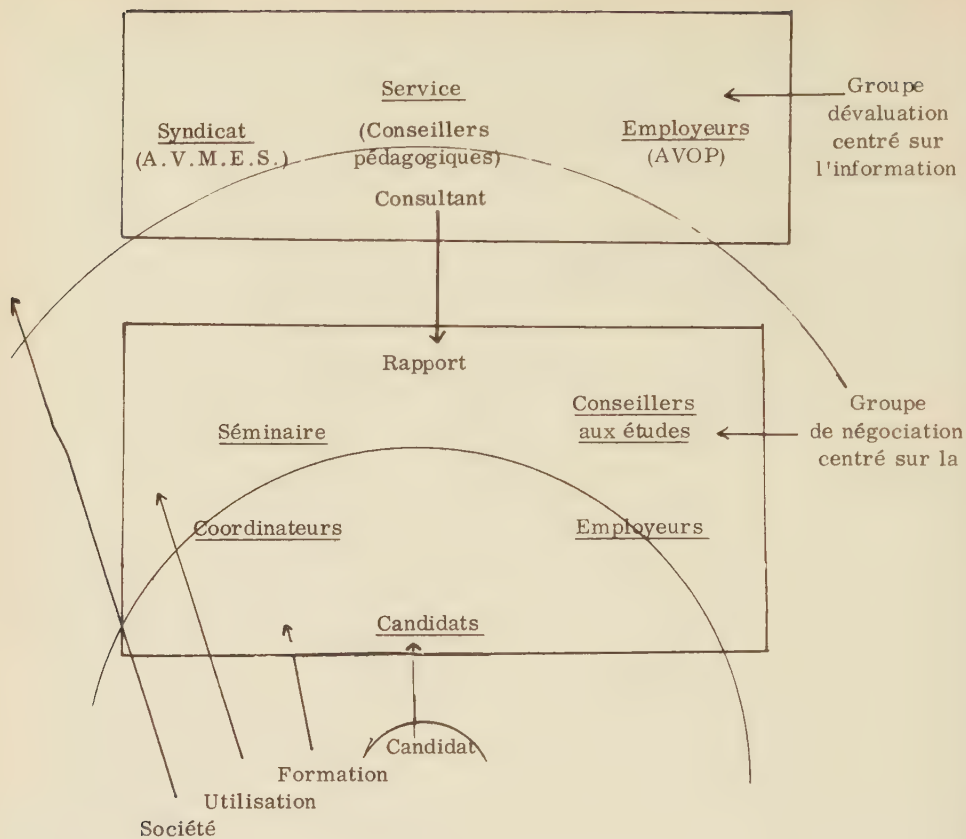


Fig. 55 - Relation entre les groupes

	Janv. - Fév.	Mars-Avril	Mai - Juin	Juillet	Sept. - Oct.	Nov. - Déc.
Cours	2 sem. plein temps après Nouvel-An pour 1. an.	2 sem. plein temps après Paques pour 2e. année	2 jours par quinzaine	Début cours 2 sem.	2 jours par quinzaine	2 jours par quinzaine
Groupe de négociation	Prép ≡ Synt. programme	Prép ≡ Synt. U. C.	Prép ≡ U. F.		Synt. UF/Prép.	Synt. rôles Feedback
Gr, directeurs et res. péd	→ présidé par un directeur	↕	↕		↕	
Gr. candidats	→ présidé par un candidat					
Gr, S. C. E. S.	→ présidé par S. C. E. S.					
Gr. Cons. ét.	→ présidé par cons. aux étudiants					
Direction + cons. études	seuls: éva-luation	seuls: éva-luation	DECISION BREVETS		seuls: éva-luation	seuls: éva-luation
Formateurs+ Candidats	Evaluation à la fin de l'U. F. (1 h après contrôle)	Evaluation à la fin de l'U. F. (1 h après contrôle)	Formule ad hoc aux 4 gr. négociation via format.		Evaluation à la fin de l'U. S. (1 h. après contrôle)	
Volées + directeur S. C. E. S.	2 h. probl. internes- désignation	2 h. probl. internes de représ.		Familiaris. av. le syst. de format.	2 h. probl. internes-dés. représentant	Rapport d'év. trimestriel
Dir. Coord. Formateurs	Articulation UF → Méthodologie → Animation					
Commission fam. cand.	Préavis. Form volée					Inscription Préavis
Pré-candi-dats					Séance d'in-formation	Information personnalis.
Groupe évaluation	Consultant (Président) brevetés/AVMES directeurs/AVOP inspecteurs/SES					
	fonctionne indépendamment du syst. sous la res-ponsabilité du consultant - Rap. annuel pour nov.					

A première vue le système peut paraître lourd. Cependant la programmation des réunions, la précision de leurs objets font que le système fonctionne sans trop de problèmes majeurs. Si au départ certaines réunions ont été sans objet véritable, assez rapidement les divers groupes ont trouvé un mode de fonctionnement interne: Ils ont été aidés en cela par la direction au séminaire qui a toujours fourni l'infrastructure matérielle et financière à ces réunions.

4.6.5. Fonctionnement du système

Les rôles des personnes et des groupes étant définis, il faut préciser certains aspects du fonctionnement: ils sont au nombre de neuf. Il sont négociés et figurent dans le programme.

4.6.5.1. La présentation des principes du système de formation par Unités Capitalisables

Dans la mesure où il s'agit d'un système nouveau impliquant un engagement de toutes les parties prenantes, une présentation s'impose (65). On y précise les divers aspects d'un système de formation par Unités Capitalisables.

- participation
- négociation
- construction
- programme
- etc...

4.6.5.2. L'application du système au Séminaire cantonal

Il y est présenté l'application du principe des unités capitalisables au cas particulier du Séminaire. Y sont présentés les trois niveaux de négociation et les travaux du groupe de négociation.

L'application du système au Séminaire cantonal

La formation des enseignants spécialisés au Séminaire cantonal a débuté en 1973 d'une manière traditionnelle. Un an plus tard était adopté le système par Unités Capitalisables après une négociation entre les responsables du séminaire, les directeurs d'école et les candidats de la première volée. Depuis lors le système fonctionne au gré d'aménagements successifs, qui doivent à la fois lui donner un équilibre nécessaire et des possibilités d'évolution.

La formation se présente comme un système de formation à trois niveaux:

1. Au niveau global des objectifs par la détermination des objectifs d'un ensemble de savoir-faire répartis ultérieurement en Unités Capitalisables; ce premier niveau est du seul ressort d'un groupe général de négociation composé de quatre parts égales: les responsables du Séminaire, les délégués des directeurs d'école, des candidats et des conseillers aux études.
2. Au niveau des moyens par la détermination d'une planification pédagogique de chaque unité de formation; ce niveau est également du ressort du groupe général de négociation, qui tient compte de l'évaluation permanente des cours effectués par les groupes de candidats et les formateurs.
3. Au niveau du cheminement individuel de chaque candidat, à travers les diverses Unités Capitalisables; ce niveau est du ressort des conseillers aux études et de chaque candidat pris individuellement en choisissant un à sa convenance.

Les travaux du groupe de négociation qui s'échelonnent tout au long de l'année sont préparés sur quatre plans:

1. Celui des responsables du séminaire, auxquels s'adjoignent les conseillers pédagogiques du Service, les coordinateurs et les formateurs.
2. Celui de l'ensemble des directeurs d'écoles spéciales; dont les délégués doivent être nécessairement des directeurs ayant des candidats en formation.
3. Celui des enseignants spécialisés, par l'intermédiaire de leur association professionnelle réunissant les candidats des volées en formation.
4. Celui des conseillers aux études.

4.6.5.3. La négociation de la formation individuelle

Ce texte précise les différentes étapes de négociation pour chaque candidat.

La négociation de la formation individuelle

1. Avant le déroulement des cours:
 - a) Chaque candidat discute avec le conseiller aux études le cheminement de sa formation;

- b) pour les unités éventuellement équivalentes au sujet desquelles il existe un désaccord entre le conseiller et le candidat, l'avis du coordinateur responsable de l'unité peut être requis;
- c) l'ensemble des unités à acquérir constitue le cheminement personnel du candidat pendant sa formation;
- d) les unités jugées équivalentes sont validées par le directeur sur préavis du conseiller aux études.

2. Pendant les cours

- a) les conseillers et les formateurs favorisent les contacts, donnent conseils et appuis, proposent les ajustements qu'ils jugent utiles à la formation personnelle des candidats
- b) les candidats ont également la faculté de proposer des ajustements de leur cheminement initial

3. A la fin de chaque unité:

- a) la validation est de la compétence du formateur;
- b) en cas de non-validation, le formateur propose, en accord avec le conseiller aux études, une nouvelle évaluation après un travail personnel du candidat.
- c) en cas de désaccord le directeur peut être consulté;
- d) en cas d'échecs répétés un arrêt momentané dans la formation et une reprise ultérieure peuvent être décidées par le directeur en accord avec le conseiller aux études.

Deux documents sortent de cette négociation

- le cheminement du candidat (66)
- le carnet des unités (67) où le candidat devra réunir les signatures de validation d'unités auprès des formateurs et des conseillers aux études.

4.6.5.5. La délivrance du brevet

Le brevet est le diplôme permettant d'exercer la profession d'enseignant spécialisé dans le canton de Vaud.

Ce texte précise les conditions pour acquérir ce brevet:

La délivrance du brevet

Ce brevet est acquis lorsque toutes les unités ont été validées par les formateurs par référence aux unités de formation et lorsque le conseiller aux études a donné son préavis favorable par référence à l'ensemble des Unités Capitalisables. La direction du séminaire est seule responsable de la décision définitive.

Les brevets sont délivrés en juin sous la signature du chef du Département et du directeur du Séminaire.

Le cas échéant la délivrance du brevet pour un candidat n'ayant pas rempli toutes les conditions peut être retardée jusqu'en septembre; un travail supplémentaire à effectuer dans le courant de l'été peut lui être demandé.

On peut voir notamment que la rupture avec l'unité de temps (68) est partiellement réalisée.

4.6.5.6. La nature du contrôle et de l'évaluation

Dans un système d'unités capitalisables où sont distinguées, d'un côté l'Unité Capitalisable (qui est l'ensemble des connaissances, savoir-faire et attitudes définis selon leur niveau d'atteinte, selon leur utilisation (dans les stages, sur le terrain, dans les autres unités), selon le niveau de départ et selon le niveau d'arrivée (d'ordre qualitatif)), et de l'autre côté la ou les Unité(s) de formation (qui sont la ou les stratégie(s) pour atteindre les objectifs des Unités Capitalisables), nous retrouvons au niveau du contrôle et de l'évaluation la même distinction: le contrôle fait partie de l'Unité de Formation; l'évaluation fait partie de l'Unité Capitalisable.

1) Le contrôle

Un formateur dans son enseignement considère que des notions, concepts, stratégies, techniques doivent nécessairement être acquises pour que l'étudiant puisse manifester l'atteinte des objectifs dans l'unité capitalisable, il doit contrôler à l'intérieur de son enseignement les acquisitions. Pour cela, il utilise les moyens les mieux adaptés aux contenus (questionnaire à choix multiple, questions ouvertes, dissertations, etc...), défini de manière standardisée pour tous ceux qui ont suivi cet enseignement et lui permettant de voir que ce qu'il juge indispensable est acquis ou pas.

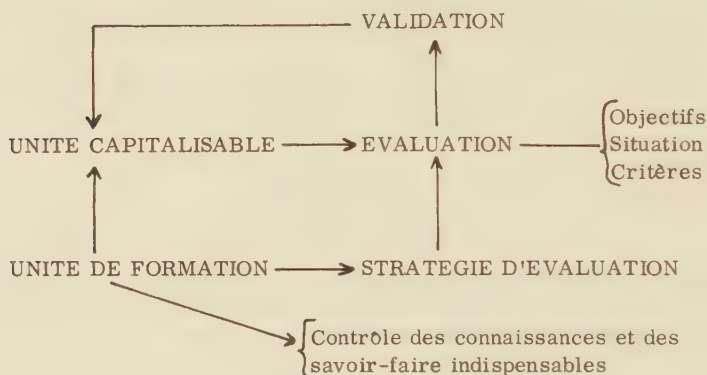
2) L'évaluation (69)

C'est l'atteinte des objectifs de l'Unité Capitalisable à leur niveau taxonomique, dans les conditions d'exécution de la tâche définie, et précisée par le niveau d'arrivée. Ceci est donc différent du contrôle en ce sens notamment que la

standardisation n'est pas nécessaire, que l'Evaluation peut être individualisée. Ce qui est en cause c'est à la fois le savoir-faire, la mobilisation et l'intégration des connaissances et la structuration des attitudes. Cela suppose donc tout d'abord, définis des critères clairs, précis, accessibles à tous, permettant au praticien ou à l'enseignant de constater l'acquisition des savoir-faire spécifiques qui sont du domaine des Unités de formation (objectifs pédagogiques spécifiques) (70).

Les méthodes utilisées seront beaucoup plus des méthodes de synthèse de résolution des cas, de travaux sur le terrain, etc...

- 3) Lorsque les savoir-faire, connaissances et attitudes d'une unité capitalisables sont atteints par un moyen quelconque, on dit que cette unité est validée.



Au Séminaire de l'Enseignement spécialisé du Canton de Vaud, cela se traduit dans la définition des rôles par le texte suivant:

Contrôle et Evaluation

La distinction entre ces deux notions correspond assez bien à celle qui est faite entre Unité capitalisable et le rôle du conseiller aux études d'une part, et l'Unité de formation et le rôle du formateur d'autre part.

Contrôle	Unité de formation	Formateur en relation avec le candidat
Evaluation	Système des Unités Capitalisables, tâches et attitudes professionnelles.	Conseiller aux études dans son rôle de guidage auprès des candidats.

Contrôle

Le contrôle fait partie de l'enseignement donné par le formateur et de l'apprentissage du candidat. Les objectifs du contrôle sont:

- Vérifier si le candidat a acquis les connaissances, savoir-faire et attitudes, objectifs de l'unité ou de la partie d'unité correspondante à l'enseignement par le formateur.
- Fixer par renforcement les connaissances, savoir-faire et attitudes (ce renforcement fait partie de l'acte d'apprendre).
- Permettre au formateur une évaluation de son cours et de son action auprès des candidats.

Le contenu, la forme et le poids du contrôle doivent être adaptés à la dimension du cours et à son importance dans la formation. Il est nécessaire que la forme et les critères de réussite soient négociés au début de l'enseignement lors d'une négociation directe entre formateur et candidats.

Evaluation

L'évaluation se définit par rapport à l'activité professionnelle de l'enseignant spécialisé. Elle est donc réalisée essentiellement lors des entretiens individuels ou de groupe du candidat avec son conseiller aux études; elle a pour objectif:

- En début de formation, de faire le bilan des connaissances, savoir-faire et attitudes déjà acquis par le candidat.
- En cours de formation de faire le point sur ce qui est acquis et ce qui reste à acquérir dans le cadre de la formation et du travail du candidat.
- En fin de formation d'évaluer l'atteinte des objectifs définis par le système d'unités.

Cette distinction a été un des aspects ayant fait le plus problème lors de la mise en place du système de formation. Il est actuellement partiellement dépassé par une meilleure compréhension du système par les formateurs.

4.6.5.7. Le calendrier annuel

On y précise les dates importantes de l'année (négociation, formation, etc...).

4.6.5.8. La taxonomie des objectifs pédagogiques de BLOOM.

Elle est utilisée pour définir le niveau de la formation. Elle doit donc être présentée. (Il s'agit d'un résumé). Elle n'est bien sûr pas négociable.

Tous ces aspects (sauf les taxonomies) sont négociés chaque année et figure dans le programme (71). Cela permet une adaptation continue du système.

4.7. Présentation et mise en place du système de formation par Unités Capitalisables

Il s'agit ici d'un moment (72). Un système nouveau se présente. On réunit les futurs candidats et leurs employeurs pour qu'ils prennent connaissance des principes, des objectifs et du fonctionnement du système. Ils doivent apprendre à l'utiliser. Cette présentation se fait en trois temps:

- a) présentation des principes généraux d'un tel système;
- b) examen en groupe des rôles et des unités capitalisables;
- c) explication et réaménagement si certaines propositions vont dans le sens du système. Si les demandes de modifications sont trop importantes, le groupe de négociation se réunit et statue sur les propositions faites.

En ce qui concerne la mise en place du système, nous en avons parlé tout au long de ce texte. Toutes les négociations permettent à l'individu, au groupe, une participation effective. C'est à travers cette animation continue que le système se structure progressivement dans l'esprit de toutes les parties prenantes. Il n'est pas une greffe susceptible de rejet, il fait partie de tout l'ensemble de l'institution d'intervention auprès des handicapés. C'est un des mérites de la participation.

4.8. Evaluation du système de formation (73)

Dans un système de formation par Unités Capitalisables, l'évaluation permet l'adaptation continue. Elle permet de boucler le système (73). Notre présentation portant sur la construction du système de formation, nous ne ferons qu'esquisser l'intervention d'évaluation (74).

Elle est facilitée par le fait que les objectifs, les rôles et les stratégies sont définis. Elle se fait à trois niveaux:

- 1) les objectifs ont-ils été atteints par les étudiants? .
- 2) les rôles et les processus ont-ils fonctionné?
- 3) les moyens à disposition pour atteindre les objectifs sont-ils suffisants et adaptés?

Il faut cependant évaluer par rapport au niveau supérieur. Il ne faut pas que la formation soit la justification de l'évaluation, entre ces niveaux il existe les rapports suivants:

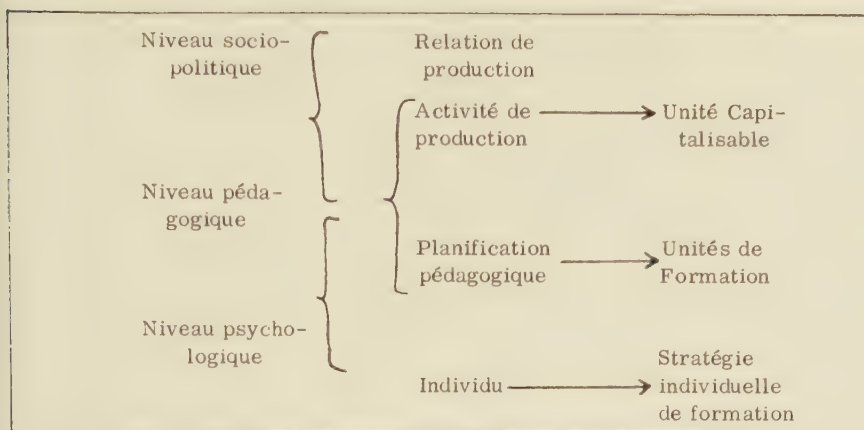


Fig. 56. - Relation entre les trois niveaux

BAECHTOLD, reprenant les explications que nous avons données lors d'une présentation de l'évaluation des systèmes de formation par Unités Capitalisables, l'a systématisé par le schéma suivant: (voir p. 220).

En fait, l'évaluation doit reprendre tous les aspects qui nous ont permis de construire le système et affiner le recueil de l'information (75). Le système de formation devient alors un analyseur de tout le système de production dans lequel il est inclus.

4.9. Résultats de l'application d'une telle méthodologie

Lors de la description de l'intervention, nous avons déjà esquissé certains résultats de l'intervention.

Nous voudrions dans les conclusions de ce chapitre mettre l'accent sur certains aspects particulièrement importants.

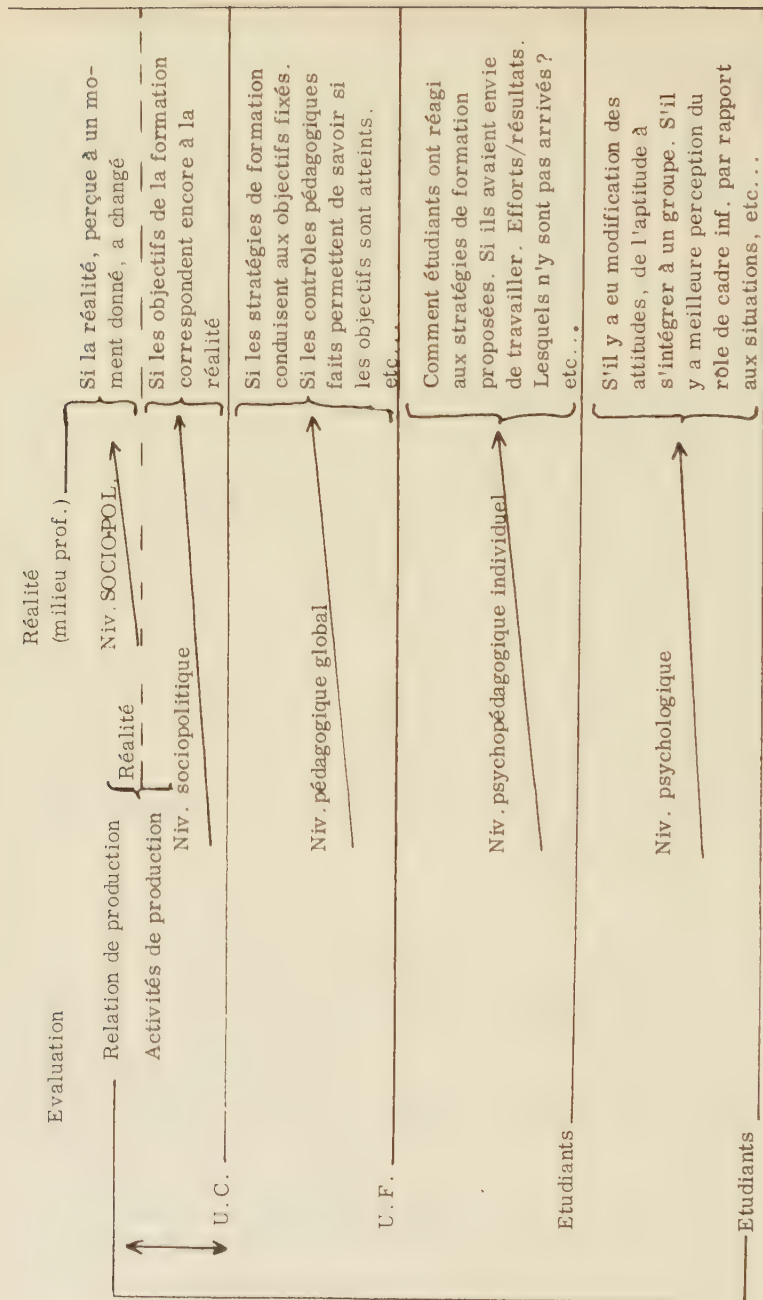


Fig. 57. - Articulation des niveaux de conception de formation (BAECHTOLD)

4. 9. 1. La construction du système de Formation par Unités capitalisables comme intervention dans une branche de production

Entre une demande sociale de formation et un Système de Formation existent généralement des rapports en termes de fixité et de reproduction.

En effet, on demande au système des diplômes d'être un référentiel relativement fixe par rapport auquel on peut se déterminer. C'est à travers ce système de diplôme que se reproduit (76) le système social de production. Un Système de Formation par Unités Capitalisables veut entretenir avec la demande sociale d'autres types de rapports: des rapports de définition d'objectifs et d'interventions. La société fixe au système de formation des objectifs, celui-ci, par la formation (atteinte d'objectifs par les formés), répond à en terme d'intervention. Nous nous sommes posé la question de savoir ce qui permettait de passer d'un type de rapport à l'autre. Nous avons trouvé trois types de changements nécessaires: instauration de la participation effective (77), rupture avec la règle des trois unités (77), explicitation des fondements idéologiques (78) et des besoins de la formation. La construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables implique ces trois aspects.

Dans la réalité des expériences, nous avons vu tout au long de ce texte, que la participation des parties prenantes se réalise progressivement. Cela suppose que tous se sentent concernés et que les canaux de communication existent. Si dans une expérience (S.E.S.C.V.) nous avons pu aller assez loin dans la participation, dans la seconde expérience cela n'a pas encore été totalement possible (E.S.E.I.). Cette instauration de la participation doit s'insérer dans l'histoire de l'institution. Si dans le premier cas cela a été facilité par le fait qu'il s'agissait de la création d'un système de formation, dans la seconde expérience (E.S.E.I) nous devons respecter les règles actuelles de fonctionnement. Nous ne pouvions mettre en place que des analyseurs permettant à l'institution de se révéler à elle-même et, par là même, de se développer.

Quant à la rupture avec la règle des trois unités elle est partiellement réalisée dans les expériences que nous avons présentées

a) Unité de lieu

La prise en compte de la formation antérieure est une première rupture. Il faut aller plus loin. Un tel système impose l'alternance entre la formation et l'utilisation. Si elle est en partie réalisée dans le cas du S.E.S.C.V. (dans la mesure où il s'agit d'une formation en cours d'emploi), elle se met en place progressivement dans la seconde expérience.

b) Unité de temps

Les règlements imposent des temps de formation, l'organisation impose des moments (heures de cours, semaines, etc...). C'est la rupture avec ces

aspects qui dans la réalité est difficilement réalisable. On peut cependant noter, que dans la seconde expérience (E.S.E.I.), près d'un quart des formés ont, lors de la troisième volée formée par ce système, optés pour une formation sur deux ans au lieu d'une année. Cela a été rendre possible dans la mesure où il s'agissait d'un système d'Unités Capitalisables.

c) Unité d'action

Si on distingue nettement Unité Capitalisable et Unité de Formation, la rupture est relativement facile. Elle a été réalisée plus rapidement dans la seconde expérience (E.S.E.I.).

C'était une des contraintes principales ayant amené la mise en place d'un tel système (79).

Les deux branches de l'école devaient avoir les mêmes objectifs, mais des stratégies différentes. Dans la première expérience (80), seule la présence des conseillers aux études nous a permis réellement de prendre en compte d'autres stratégies d'atteinte des objectifs.

Le troisième aspect est aussi important. Le fonctionnement du système de formation par Unités Capitalisables génère beaucoup d'informations sur le domaine. Un des risques importants, assez vite apparu, est la mise en place de censure par trop grande quantité d'information. C'est pourquoi nous avons été obligés de multiplier les séances d'une part, et de faire distribuer des procès-verbaux de ces séances à toutes les parties prenantes. Par ailleurs, la formation génère une grande quantité de photocopiés qui sont distribués à toutes les parties prenantes.

Le contenu et le fonctionnement de la formation est disponible pour tous à chaque instant.

La construction, l'évaluation et l'adaptation se transforme ainsi en une recherche-action.

4.9.2. Prise de conscience par les groupes du rôle qu'ils ont à jouer dans le système de formation et dans le système de production

Un des résultats importants d'une telle intervention est que certains groupes s'intéressent dorénavant à la formation. Ce fut notamment le cas du groupe des directeurs d'institutions qui, au fur et à mesure de l'intervention, prirent conscience de leur rôle et n'hésitèrent pas à participer et à fournir les informations nécessaires. Pour la plupart, nous sommes passé d'une attitude critique négative à une attitude participative et critique. Ce fut aussi le cas de l'Association professionnelle qui s'est développée et s'est servie de l'intervention de construction du système de formation pour définir ses objectifs. L'information recueillie n'est en effet pas autre chose qu'une information sur la profession.

Dans la mesure où elle est diffusée et où elle se renouvelle, elle devient un instrument de changement.

La formation a rapidement été complétée par des groupes de réflexion sur certains aspects importants de l'intervention auprès des handicapés, (définition des handicaps, rôle des parents, etc...).

4.9.3. Conflits, dysfonctionnements et compromis

Un des aspects importants de l'application d'une telle méthodologie est qu'elle révèle les dysfonctionnements des systèmes.

a) Au niveau des rôles

Nous prendrons comme exemple, l'incompatibilité entre le rôle du directeur de service (S.E.S.C.V.) et directeur de séminaire. Cela est rapidement apparu et on a dû trouver une solution.

b) Au niveau des objectifs

Un certain nombre d'objectifs, ayant généralement été conservés par soucis de ne pas rompre avec une phase antérieure, apparaissent comme inutiles, dépassés. D'autres apparaissent là où l'on n'en avait pas forcément conscience.

c) Au niveau des stratégies

Il est beaucoup plus difficile d'utiliser des stratégies stéréotypées comme le cours magistral. Nous avons été frappés par la créativité des formateurs. Un certain nombre de ceux-ci enseignent dans d'autres institutions, généralement de manière traditionnelle. Ils ont dans certains cas tenté des expériences pédagogiques et fait des efforts (pas toujours couronné de succès) pour adapter leur enseignement aux objectifs et au public adulte. Certains se rendant compte de l'exigence d'un tel système ont démissionné, d'autres ont utilisé cette intervention pour expérimenter des techniques d'instruction qu'ils n'avaient pu utiliser auparavant (micro-enseignement par exemple).

Les conflits qui sont apparus ont, dans tous les cas, jusqu'à maintenant, pu être discutés dans les différentes instances qui ont été créées à cet effet. Ils ont toujours amené une clarification du modèle. Nous pouvons prendre comme exemple un conflit existant (S.E.S.C.V.) entre les candidats et la direction au sujet des conseillers aux études. La direction pensait que les conseillers pédagogiques (inspecteurs) pouvaient être conseillers aux études. Les candidats, craignant la double intervention d'évaluation (dans leur travail) et de guidance (dans la formation), refusèrent. Après une discussion vive et animée, la direction se ren-

dit aux arguments des candidats. Cela a permis de clarifier les rôles des conseillers aux études et des conseillers pédagogiques.

4.9.4. Recherche en pédagogie

Nous voudrions présenter un quatrième aspect qui nous apparaît capital. L'intervention, telle que nous l'avons décrite, est féconde quant à la réflexion sur la pédagogie. Les personnes engagées dans un tel système sont obligées de se poser des questions sur l'intervention éducatrice.

Interrogées par les autres parties prenantes, elles doivent nécessairement se mettre en question et argumenter sur leur rôle.

Ces interventions ont déjà donné lieu à des rencontres où sont confrontés entre eux les divers résultats de construction et d'application dans les diverses expériences (81).

Des recherches sont en cours et permettent de mieux appréhender les processus éducatifs envers les adultes.

La lecture de ce chapitre pourrait faire penser que l'intervention de construction est longue et lourde aux institutions. Nous renvoyons au calendrier de l'intervention à l'E.S.E.I. (82). Quatre mois ont été nécessaires.

- 1) En annexe seront présentés les documents créés lors de la construction de systèmes de formation par Unités Capitalisables. - Annexe III - les rôles: Enseignement spécialisé du canton de Vaud (S.E.S.C.V.) - Annexe IX - Les Unités Capitalisables - Ecole supérieure de l'enseignement infirmier de la Croix-Rouge Suisse (E.S.E.I.).
- 2) Nous partirons de deux exemples pour montrer les stratégies et les étapes de construction de systèmes de formation. Pour ce qui est de la construction, nous nous appuierons sur l'intervention faite auprès de l'Ecole Supérieure de l'Enseignement Infirmier de la Croix-Rouge (1 à 5), et pour les aspects organisationnels et de définition des rôles (6 à 8), nous présentons l'expérience du Séminaire de l'Enseignement spécialisé du Canton de Vaud (S.E.S.C.V.).
- 3) Ces deux dernières étapes débordent de l'intervention de construction, elles en sont la suite logique; nous ne les présenterons que dans la mesure où la connaissance de leurs composantes est nécessaire à la compréhension de la construction des systèmes de formation.
- 4) voir pages 150-151
- 5) Annexe VI - Organigrammes présentant la place des soins infirmiers de l'ESEI dans le cadre de la Croix-Rouge Suisse.
- 6) Construction du Système de Formation des Enseignants spécialisés du Canton de Vaud.
- 7) Nous retrouvons ici les descriptions des "équilibres quasi-stationnaires" de LEWIN. - In: Psychologie dynamique. Paris, P.U.F. - 1968.
- 8) Nous renvoyons aux détails des résultats de cette expertise dans DUVILLARD, M. - Expertise de l'Ecole Supérieure des soins infirmiers de la Croix-Rouge (document multicopié)
- 9) Ce fut la première fois où nous pûmes expérimenter la méthodologie d'analyse des besoins présentée dans le chapitre précédent.
- 10) DUVILLARD M. - Expertise de l'Ecole supérieure des soins infirmiers de la Croix-Rouge Suisse. Document ronéotypé (p. 17).
- 11) DUVILLARD M. - déjà cité p. 32.
- 12) DUVILLARD M. - déjà cité p. 32.
- 13) Construction du Système de formation des enseignants spécialisés du Canton de Vaud. Nous présentons ici cet exemple dans la mesure où il est une alternative au modèle beaucoup plus technique (enquête) utilisé à l'E.S.E.I.
- 14) Nous présentons en Annexe VII la relation de production de l'infirmière-enseignante.
- 15) voir pages 142-157

- 16) La formation des infirmières est réglementée par la Croix-Rouge-Suisse.
Cette réglementation se présente sous forme de directives.
- 17) voir pour la méthodologie p. 142 à 157
- 18) voir chapitre III, seconde partie, page 144 à 157
- 19) voir chapitre III, seconde partie, page 157
- 20) voir chapitre III, seconde partie, page 144 à 146
- 21) Lors de la première expérience (S.E.S.V.), nous avons déterminé ces activités à la suite d'un brainstorming réunissant des représentants de toutes les parties prenantes du système de formation. Cette liste a été complétée ultérieurement par les listes de "savoir-faire" attachées à chaque unité.
voir annexe III
- 22) L'analyse factuelle et correspondances est une technique d'analyse statistique mise au point par J.P. BENSECR - voir BENSECR J.P. - Analyses
- 23) voir SOKAL et SNEATH - Numerical Taxonomy - San Francisco - Freeman - 1973
- 24) voir RICHTERICH, R. et CHANCEREL, J.L. déjà cité (p. 80)
- 25) voir annexe VIII
- 26) voir pages 144-146
- 27) L'unité capitalisable est l'élément du système de formation. Dans cette partie de chapitre nous présenterons une application pratique de tous les aspects qui ont été présentés tout au long des chapitres précédents: Principes de base dans les chapitres de la première partie,
Place de leur définition dans la méthodologie de construction des systèmes de formation dont elles sont les éléments dans le chapitre I de la seconde partie
Informations nécessaires à leur construction dans le chapitre III de la seconde partie
- 28) Nous les avons présentés comme ils apparaissent dans le programme c'est-à-dire organisés et reliés entre eux, anticipant sur la suite de l'exposé.
- 29) pages 69, 70, 71
- 30) Nous pensons cependant que la définition en termes de connaissance est une étape de transition qui doit amener à une définition en termes d'activités de production dans un champ de relations de production.
- 31) En annexe III: les listes d'Unités Capitalisables pour le système de formation des Enseignants spécialisés du Canton de Vaud.
En Annexe IX: Liste des Unités Capitalisables de l'E.S.E.I.
- 32) voir page 184
- 33) voir Chapitre III (première partie)
- 34) De nombreux systèmes de formation sont actuellement construits par accumula-

tion d'objectifs sans structuration. Nous voyons à cette pratique un certain nombre d'inconvénients et de dangers.

On se retrouve devant des objectifs définis à partir des programmes généraux de formation et rapidement, on retrouve le programme sous-jacent. Cette définition des objectifs pédagogiques à ce niveau n'a d'intérêt qu'à l'intérieur d'une structure de formation (école, recyclage) pour définir le contrôle.

Par ailleurs il n'y a pas possibilités de réforme et de révision sans passer par le système total (ce qui est lourd et n'est pas un progrès par rapport au programme). L'évaluation de l'impact de la formation est difficile.

Enfin on est amené rapidement à définir des stratégies d'atteintes univoque pour un groupe d'objectifs.

35) voir Annexe I.

36) CHANCEREL J. L. et GONTHIER A. - Identification des Qualifications-Clés en vue de la construction des Unités Capitalisables - Strasbourg - Conseil de l'Europe - 1975.

37) voir page 191-192

38) voir pages 71-72

39) voir pages 91 à 93, Annexe II et Annexe IX.

40) voir chapitre III, seconde partie.

41) voir p. 98-99

42) CHANCEREL, J. L., GONTHIER, A. - déjà cité.

43) voir Annexe X: Quelques exemples de graphes de systèmes de formation par unités capitalisables.

44) voir pages 22, 29, 69, 70, 71, 81, 82, 83

45) Nous n'entrerons pas dans les détails de chacun des aspects de l'Unité de Formation. Il s'agit de technologie éducative dont la présentation dépasse largement l'objectif de ce travail centré sur la construction des systèmes de formation.

46) voir chapitre III (première partie)

47) voir page 82

48) Nous présenterons maintenant des exemples tirés du système de formation du Séminaire de l'Enseignement spécialisé du Canton de Vaud (S.E.S.C.V.)

49) voir Chapitre I (seconde partie)

50) Nous présenterons, au cours de ce chapitre, les textes négociés du 3ème programme de formation. Le lecteur pourra les comparer avec les textes présentés dans l'annexe III (1er programme) et se rendre ainsi compte de l'évolution des définitions.

- 51) voir page 206
- 52) voir page 213-215
- 53) Les formateurs chargés de l'enseignement au Séminaire sont désignés par le directeur.
- 54) voir pages 202-203
- 55) voir annexe III
- 56) voir Annexe II
- 57) voir pages 176-178
- 58) voir page 205-209
- 59) voir pages 205-209
- 60) voir page 205-209
- 61) voir chapitre I et II de la seconde partie
- 62) voir chapitre I de la première partie
- 63) voir pages 85 à 91
- 64) voir chapitre II, seconde partie
- 65) voir Annexe III
- 66) voir Annexe II des exemples de cheminements
- 67) voir Annexe III, carnet d'unité
- 68) voir page 21-22
- 69) Dans cette partie, nous ne faisons qu'esquisser des directions; la présentation de la méthodologie d'évaluation fera l'objet d'un ouvrage en cours de publication.
- 70) voir page 42
- 71) voir annexe III
- 72) Nous ne ferons qu'esquisser ici la présentation de cet aspect dans la mesure où elle n'est que l'aboutissement de la construction du système de formation. Elle est réduite ici au plan de la demi-journée de présentation.
- 73) voir pages 98-99
- 74) La présentation de la méthodologie d'évaluation est en elle-même un domaine (partiellement résolu actuellement) demandant par être présenté dans les détails un ouvrage aussi important que celui-ci.
- 75) voir chapitre 3, seconde partie
- 76) voir les travaux de BOURDIEU et PASSERON

77) voir chapitre I, première partie

78) voir chapitre I, seconde partie

79) voir page 167

80) S.C.E.S.V.

81) voir les actes des réunions des 1er décembre 1975 et 18 janvier 1977. Lors de ces deux réunions furent présentés les résultats des expériences de construction (1. décembre 1975) et les modèles de contrôle et d'évaluation (18 janvier 1977).

82) voir page 168

CONCLUSIONS

Comme nous l'annoncions dans l'introduction, la présentation de la méthodologie de construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables s'est voulue dialectique entre des expériences pratiques sur le terrain de la formation et des réflexions théoriques ("universitaires" diront certains) nécessaires pour aller plus avant dans la généralisation du modèle. Il y aurait encore beaucoup à écrire et nous avons fait un choix parmi tout le foisonnement d'hypothèses, d'idées et de résultats que les expériences ont suscitées. Dans cette conclusion, nous voudrions mettre l'accent sur deux dimensions qui nous apparaissent capitales actuellement.

C'est tout d'abord l'articulation qui doit exister entre les différents niveaux que nous avons présentés dans ce texte. Quelles sont par exemple les conditions à remplir pour que les besoins exprimés par les destinataires de la formation puissent être prise en compte plus complètement qu'ils ne le sont actuellement ? Lorsque nous introduisons dans les systèmes de formation les Qualifications-Clés, quelle est l'efficacité de cette introduction ? Quelles sont les relations entre les structures de la connaissances et les Qualifications-Clés, etc... ?

Nous avons actuellement plus d'interrogations que de certitudes.

Le second aspect important à aborder est la généralisation de ce modèle. Né à partir d'une demande d'un organisme international (Conseil de l'Europe) et d'application à des domaines particuliers de l'éducation des adultes, ce modèle, à la fois complexe dans son application et simple quant à ses principes de base, est-il applicable, par exemple à la construction des systèmes scolaires (formation initiale), est-il applicable à toute l'intervention éducative prenant en compte non plus seulement l'acquisition de compétences et de savoir-faire, mais beaucoup plus centrée sur des attitudes et des "qualifications de vie" ?

Avantages et limites du modèle

Participatif dans son essence même, le modèle est surtout constitué par des règles, des principes et des instruments d'analyse qui en permettent le fonctionnement. Dynamique, il prévoit à la fois la transformation des systèmes construits et sa propre évolution à partir des résultats. Adaptatif, il n'est pas monolithique et, de ce fait, peut être utilisé par parties. Aucune des expériences actuellement menée n'a utilisé complètement la méthodologie présentée. Le modèle tient le plus grand compte de la situation de l'institution et du niveau de participation actuel en les faisant évoluer progressivement vers les principes de l'éducation permanente présentés dans le premier chapitre de la première partie. En équilibre avec la recherche fondamentale, il en utilise largement les résultats et suscite des recherches nouvelles.

Sans revenir en détail sur l'articulation des différentes phases de la méthodologie, nous voudrions insister sur deux aspects par lesquels notre modèle diffère de beaucoup d'autres modèles proposés. Le premier de ces aspects est la dissociation entre objectifs et stratégies d'atteinte des objectifs. Né de la rupture avec

la règle des trois unités, elle implique une dissociation entre l'Unité Capitalisable et l'Unité de Formation, entre l'évaluation et le contrôle, entre le rôle de conseiller et le rôle de formateur, etc... Les systèmes scolaires actuels, essentiellement centrés sur la distribution des connaissances de base à la population, pas été amenés à se poser ces questions. Cela suppose par ailleurs une prise en charge des étudiants par eux-mêmes. C'est ce qu'exprimait une étudiante (1) du Séminaire de l'Enseignement spécialisé lors d'une rencontre. Le système de formation a les aspects suivants:

" - Dynamisme.

- Obligation de se prendre en charge honnêtement, lucidement.
- Meilleure connaissance de soi et de ses attitudes pédagogiques.
- Meilleur investissement personnel
- Meilleure acceptation de ses propres limites
- Meilleure approche de l'enfant, basée non seulement sur l'intuition mais aussi et surtout sur la connaissance, l'observation de l'enfant.
- Meilleure participation personnelle, implication plus grande de chacun favorisée par l'existence des petits groupes dynamiques".

Ainsi, il faut être conscient que la valeur du système repose en partie sur la prise en charge lucide de l'étudiant. Il serait malhonnête de "surévaluer" ses propres connaissances au départ, de tenter d'obtenir des équivalences contestables. Cette attitude ne serait nullement dans l'esprit du système et pourrait avoir pour conséquence une formation acquise "au rabais". Cette prise en charge de soi-même est déjà pédagogique en elle-même. Elle rejoint les préoccupations légitimes de nombreux pédagogues centrés sur la relation.

Le second aspect important est l'origine des objectifs pédagogiques. Nous distinguons deux types d'origines. La première résolument psychopédagogique est centrée sur la structure de la connaissance et de son acquisition: Ce sont les Qualifications-Clés ou les processus de base des systèmes hommes-réel. La seconde sociopolitique part de l'analyse des relations de production sur les lieux mêmes de cette production. Les objectifs sont un compromis entre ces deux aspects qui, dans la pratique, ne nous sont pas apparus contradictoires. La formation n'est plus une simple distribution de savoir, mais devient un moyen d'intervention dans les structures de production. Généralement présentée comme la transmission à la nouvelle génération des acquis des générations précédentes, l'éducation ne veut plus seulement se réduire à cette fonction dans un monde en rapide changement technologique et où les individus sont chaque jour confrontés à une débouche d'informations venant de toutes parts. Il est nécessaire de partir d'une explicitation des relations de production à l'intérieur d'un secteur de production (entreprise, école, etc...) ou même dans la vie quotidienne (animation, socio-culturelle).

Les limites de ce modèle apparaissent déjà à travers ses avantages. Il implique nécessairement la participation. Celle-ci n'est pas encore actuellement acquise,

loin s'en faut, dans l'éducation des adultes, à plus forte raison dans les formations scolaires. On peut aussi se poser la question de savoir s'il ne figurabilise pas trop déjà les structures de formation, censurant par là-même tout un champ et l'expression de certains? Nous sommes attentifs à cet aspect dans les expériences que nous menons. Le système de formation par Unités Capitalisables ne doit pas devenir un objectif mais doit rester une stratégie possible à côté d'autres, quelquefois mieux adaptées. Ce danger, nous l'avons déjà rencontré, il est réel. Cela nous a amené à créer les groupes d'évaluation qui mettent en cause le système même. Par ailleurs la recherche issue de la méthodologie doit impliquer non seulement les chercheurs fondamentaux, mais aussi toutes les personnes engagées dans ces modèles. Il doit y avoir parallèlement à la démocratisation et la participation dans les systèmes éducatifs, une démocratisation et une participation au niveau de la recherche pédagogique.

Nous voudrions ici présenter un extrait du rapport du directeur de l'Enseignement spécialisé du canton de Vaud prononcé lors de la remise des diplômes à la première volée de candidats ayant suivi, les premiers, un tel système de formation. Il nous parlait en ces termes, concluant provisoirement sur ces problèmes:

"La direction du Séminaire estime opportun de formuler déjà les trois remarques suivantes qui lui paraissent importantes: (2)

1. Les relations maître-élève traditionnellement hiérarchiques ont la vie dure, même chez les adultes, surtout chez les enseignants. Elles sont susceptibles d'être dépassées dans le système des Unités Capitalisables, l'ensemble des savoir-faire se rapportant à des comportements dont l'importance est reconnue dans la seule période de formation.
2. La négociation entre les candidats et l'école s'effectue par l'intermédiaire de conseillers aux études. Ces conseillers sont choisis parmi les enseignants spécialisés expérimentés, véritables garants de leur profession puisqu'ils assurent le bon niveau de formation par leur exigence de faire suivre à tel candidat, tel cheminement. Ce système donne des garanties supérieures à celles du traditionnel barème des notes et des moyennes. L'idée de guidance dépasse celle, oh!, combien limitative de contrôle!
3. Le système des Unités Capitalisables commande une certaine qualité des hommes, une authenticité dans leur travail et dans leurs relations. Il est exigeant dans une transparence obligée, il laisse difficilement passer les faiblesses des candidats, des formateurs, et de la direction; à cette dernière importe d'ailleurs la responsabilité de l'animation et de l'évaluation permanente du système. C'est dans cette perspective que les unités et les procédures ont été affinées ce printemps pour mieux servir la deuxième et la troisième volée".

La seconde question que nous devons nous poser en conclusion, c'est le caractère général de la méthodologie présentée. Il faut revenir à ses deux origines. Théorique dans sa première formulation (3), elle visait à l'application dans toute situation de formation; pratique et issue de la pratique, dans sa formulation actuelle, elle est davantage liée à des expériences. Nous avons pu l'appliquer jusqu'à ce jour à plusieurs problèmes. Deux dimensions ne nous semblent actuellement pas explorées: C'est tout d'abord le domaine des formations initiales (formation obligatoire scolarisée et formation technique et professionnelles de base); ce sont aussi toutes les actions éducatives en milieu ouvert, ce que l'on nomme les actions du domaine socio-culturel.

Si, en toute rigueur, il est difficile au vu des expériences pratiques de répondre d'une manière catégorique et définitive, il nous semble tout de même qu'une application soit possible. Résolument pragmatique, nous ajouterons: jusqu'à ce que démonstration sur le terrain soit faite. La méthodologie doit se transformer en fonction des objectifs et des fonctions rencontrés. L'application l'a en partie transformée; D'autres applications doivent continuer à le faire. Cependant dans ses principes même, elle est réursive et non constructive, en ce sens elle doit partir d'interrogations sur les objectifs finaux et non se satisfaire d'accumulation de savoirs. Elle met en cause la construction des systèmes de formation scolaires actuels qui ont été plus construits selon le principe de l'accumulation que de la capitalisation. Plutôt que de répondre à la question actuellement nous demandons à ceux qui voudraient appliquer la méthodologie à un problème concret de le tenter en la transformant si cela est nécessaire, afin qu'elle continue par accommodation et assimilation à s'affiner.

Des problèmes restent encore peu explorés. Nous commençons deux recherches qui viendront compléter cette présentation.

La première a pour objectif de préciser les notions de Qualifications-Clés et les notions annexes à partir de l'articulation suivante.

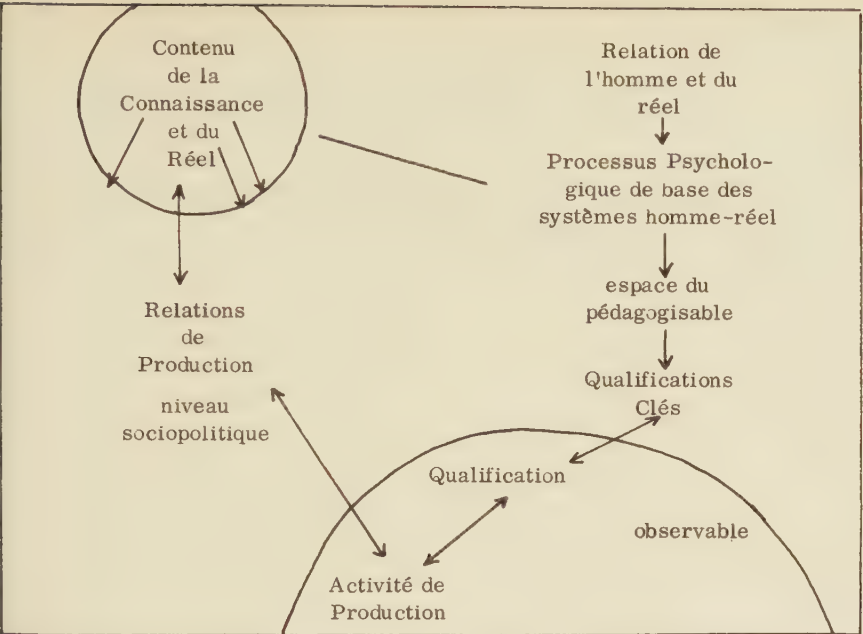


Fig. 57. - Relation entre divers concepts proposés.

La seconde recherche porte sur l'évaluation dans l'optique de la méthodologie que nous avons préparée. Ce texte n'est donc pas terminé, il n'est comme nous le disions en introduction qu'un moment dans le développement d'une recherche, à laquelle nous espérons que vous, le lecteur, vous participerez.

- 1) CAVIN E. - Etre étudiant au Séminaire de l'Enseignement spécialisé du Canton de Vaud. - Exposé du 1er. décembre 1975 - Séminaire de Psychologie et de Pédagogie.
- 2) OGAY C. - Rapport de la formation de la première volée d'Enseignants spécialisés du Canton de Vaud. document ronéotypé
- 3) CHANCEREL J. L. et GONTHIER, A. - déjà cité

BIBLIOGRAPHIE

1. ALBOU, P. - La notion de besoin. Genève, Communication aux journées de Chréologie de Genève, 1972.
2. ALTMAN, J.W. - Classification of human error. Symposium on reliability of human performance. In: Aerospace research, textes recueillis par Askren, W.B. Ohio, Patterson AFB, 1967 (Coll. Technical Report, No. 67-88)
3. ALTMAN, J.W. - Improvements needed in a central store of human performance data. In: Human factors, 1964, No. 6, pp. 681-686.
4. ANTOINE, P. - Définition des objectifs pédagogiques. In: Enseignement programmé, Paris, 1970, No. 11, pp. 11-19.
5. BAECHTOLD, M. - Construction d'Unités Capitalisables pour la formation des Infirmiers et Infirmières-Chefs et pour la formation des Infirmiers et Infirmières-Enseignants à Zurich et à Lausanne. Lausanne, Ecole supérieure d'Enseignement Infirmier de la Croix-Rouge Suisse, 1975. (document multcopié)
6. BAECHTOLD, M. - Réforme du programme pour les infirmières-chefs et enseignantes, Lausanne, Ecole supérieure de l'Enseignement infirmier de la Croix-Rouge Suisse, décembre 1974-janvier 1975 (Document multcopié)
7. BALCON, R. - Besoin de formation des cadres agricoles et orientations pédagogiques. Rennes, I.N.P.A.R., 1968.
8. BERCOVITZ, A. - Etude des besoins en formation. Nancy, C.U.C.E.S., 1964. (Document multcopié)
9. BLANC, S., BUENZLI, R., CHANCEREL, J.L., OGAY, G. - Les Unités Capitalisables au Séminaire cantonal vaudois de l'enseignement spécialisé. Herzberg, Colloque Education récurrente, 1974.
10. BLANC, E., EGGER, E. - Innovations scolaires en Suisse: particularités et tendances. Paris, U.N.E.S.C.O., Bureau international d'éducation, 1977.
11. BLOOM, B. et coll. - Taxonomie des objectifs pédagogiques: domaine cognitif. Montréal, Entreprises Education nouvelle, 1969.
12. BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. - La reproduction. Paris, Editions de Minuit, 1970.
13. CARDINET, J. - Comment enseigner l'essentiel? Neuchâtel, Institut de Psychologie de l'Université, 1969. (Document multcopié.)
14. CARDINET, J. - Enseigner quoi? Neuchâtel, Institut de Psychologie de l'Université, 1969.
15. CARDINET, J. - La mise en place des hommes. In: Traité de psychologie appliquée. Paris, Presses universitaires de France, 1971, vol. IV, pp.111-168.
16. CARDINET, J. - Le plein emploi des facultés humaines. Neuchâtel, I.R.D.P., 1973.

17. CHABAN-DELMAS, J. - Discours au patronat de la métallurgie parisienne du 28 avril 1970. 1970. (Document multicopié.)
18. CHANCEREL, J.-L. - Objectifs pédagogiques. Neuchâtel, 1972. (Document multicopié)
19. CHANCEREL, J.-L. - L'Université dans un système d'éducation. Rennes, A.E.E.R.S., 1973. (Document multicopié)
20. CHANCEREL, J.-L., GONTHIER, A. - Identification des qualifications-clés en vue de la construction des Unités Capitalisables. - Etude exploratoire. Neuchâtel, Centre de Psychologie de l'Université, 1973.
21. CHANCEREL, J.-L. - Emploi de l'ordinateur dans le contrôle pédagogique. Neuchâtel, Institut de Psychologie de l'Université, 1973. (Document multicopié)
22. CHANCEREL, J.-L., RICHTERICH, R. - Projet de questionnaire-micro-recensement autrichien 1974. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1973.
23. CHANCEREL, J.-L. - Recherche en Education des Adultes. In: Cahiers de Psychologie de l'Université de Neuchâtel. 1974, No. 2-3, pp. 18-25.
24. CHANCEREL, J.-L. - Réflexions sur l'Université dans un système d'éducation permanente. Neuchâtel, Séminaire de Psychologie et de Pédagogie, 1974, (Document multicopié)
25. CHANCEREL, J.-L. - La Docimologie. In: Dossiers de Psychologie de l'Université de Neuchâtel. Neuchâtel, Institut de Psychologie, 1974.
26. CHANCEREL, J.-L. - Problèmes psychologiques de l'enseignement aux adultes. Lausanne, Séminaire de l'Enseignement spécialisé du Canton de Vaud, 1974.
27. CHANCEREL, J.-L. - Formation et recyclage des cadres moyens. In: Cahiers de Psychologie de l'Université de Neuchâtel. Neuchâtel, Institut de Psychologie, 1974, no. 2-3, pp. 26-41.
28. CHANCEREL, J.-L. - Fonction des Unités Capitalisables dans l'éducation récurrente. Herzberg, Colloque du Centre de Coordination de Recherche en matière d'Education, 1974.
29. CHANCEREL, J.-L. - La notion de Qualification-Clé: Etat de la recherche. In: Dossier de Psychologie de l'Université de Neuchâtel, Neuchâtel, Institut de Psychologie, 1974.
30. CHANCEREL, J.-L., SIPITANOU, A. - La notion de Qualification-Clé, Lenzbourg, U.N.E.S.C.O. Suisse, 1974.
31. CHANCEREL, J.-L., ROUSSON, M., DEBETAZ, P.A., SIPITANOU, A. - Les besoins de formation des adultes: méthodes d'Identification. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1975.
32. CHANCEREL, J.-L., GONTHIER, A. - Identification des Qualifications-Clés

en vue de la Construction des Unités Capitalisables - version abrégée. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1975.

33. CHANCEREL, J.-L., SIPITANOU, A., BAECHTOLD, M., MEIER, M. - Warum ein System der "kapitalisierbaren Lerneinheiten" für die Ausbildung der Oberschwestern und Lehrerinnen für die Krankenpflege an der Kaderschule des Schweizerischen Roten Kreuzes? Zurich, Ecole supérieure des Cadres infirmiers de la Croix-Rouge Suisse, 1975.
34. CHANCEREL, J.-L. - Démon de Maxwell et Analyse de contenu - (en cours de parution). Neuchâtel, Centre de Sémiologie de l'Université, 1977.
35. CHAPANIS, A. - Man-machine engineering. Londres, Editions Tavistock, 1965.
36. CLEMENT, W. - Problèmes conceptuels et techniques de la planification de l'éducation à long terme. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1971.
37. CLOUZOT, O. - La méthode d'analyse sémantique d'un contenu. In: Enseignement programmé. 1969 No. 6, pp. 22-32.
38. COLLET, A. - Les objectifs en pédagogie. In: Education Permanente. 1970, No. 8, pp. 33-45.
39. CONSTANTIN, L. - Psychologie de la négociation. Paris, Presses universitaires de France, 1971.
40. COX, P., WILDEMANN, J. - Bibliographie sur les taxonomies pédagogiques. Liège, Communication au Congrès International de Psychologie Appliquée, 1972.
41. DEFORGE, Y. - L'éducation technologique. Paris, Casterman, 1970.
42. DEFORGE, Y. - Le graphisme technique. Lille, Université Lille III, Reproduction des Thèses, 1976.
43. DROZ, R., RAHMY, M. - Lire PIAGET. Bruxelles, Dessart, 1972.
44. DUCAN, C.P. - Recent research an human problem solving. In: Psychological Bulletin. 1959, No. 56, pp. 397-429.
45. DURAND, M. - Les aspects sociologiques des motivations à la formation et à la carrière. In: Education Permanente, 1974, pp. 21-26.
46. DUREY, D. - Formation professionnelle fondée sur l'analyse du travail. In: Psychologie française. 1960, Tome V, No. 3, pp. 187-212.
47. EDDING, F. - Les conditions de l'éducation récurrente au niveau supérieur. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1972.
48. EIDE, E. - Organisation et financement de l'Education post-professionnelle. In: Education Permanente. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1970, pp. 117-146.

49. ELLIS, H.C. - The transfer of learning. New-York, Mc Millan Company, 1967.
50. FAVERGE, J.M. - Analyse du travail. In: Traité de Psychologie Appliquée. Paris, Presses universitaires de France, 1972, Tome III.
51. FLEISHMAN, E.A. - Prediction of transfer and other learning phenomena from ability and personality measures. In: Journal of Educational Psychology. 1969, No. 60, pp. 300-314.
52. FORESTER, G. - Occupational literature, and annotated bibliography. New York, H.W. Wilson, 1964.
53. FOUILHE, P. - La psychologie commerciale. Paris, Presses universitaires de France, 1967.
54. FREUD, S. - La science des rêves. Paris, Presses universitaires de France, 1967.
55. FREY, K., AEBLI, H., CARDINET, J., FLEICHSIG, K.H., FOPPA, K. LATTMAN, U.P. - Kriterien in der Curriculum Konstruktion. Bale, Beltz, 1970.
56. FROMM, E. - The art of Loving. New-York, Harper & Row, 1956.
57. GAGNE, R.M. - The condition of learning. New-York, Holt Rinehart and Winston, 1971.
58. GALBRAITH, J.K. - L'Ere de l'opulence. Paris, Calmann-Lévy, 1961.
59. GALTUNG, F. - Educational planning and Educational research. Paris, O.C.D.E., 1969.
60. GENDRE, F. - "Les critères de réussite dans la mécanique. In: Le travail Humain, 1968, No. 31, pp. 47-72.
61. GONTHIER, A. - A la recherche d'une hiérarchie unique de qualifications à développer durant la vie entière à la place des branches ordinaires. Neuchâtel, Centre de Psychologie, 1974.
62. GOLDSTEIN, K. - Human Nature. Harvard, Harvard University Press, 1951.
63. GOUIN-DECARIE, T. - Intelligence et affectivité chez le jeune enfant. Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1962.
64. GUILFORD, J.P. - The nature of human intelligence. New-York, Mac Graw Hill, 1967.
65. HAINAUT, L.D. - Un modèle pour la détermination et la sélection des objectifs pédagogiques du domaine cognitif. In: Enseignement programmé. 1970, No. 11, pp. 21-38.
66. HAVIGHURST, R.J. - Human Development and Education. New-York, David Mc Kay Co., 1954.

67. HOLMES, C.C. - An examination of goal directed behavior in terms of level of aspiration. University of Wisconsin, (unpublished master's thesis).
68. HUBERMAN, M. - Education Permanente. Comment les adultes apprennent et évoluent. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1974.
69. HUBERMAN, M. - L'"University without walls", aux U.S.A. In: Techniques d'instruction, 1973, No. 3, pp. 33-37.
70. HUIZINGA, J. - Le déclin du Moyen-Age. Paris, Payot, 1967.
71. IANCU, I., ZAPAN, G., BOTEZ, C., CRISTIAN, G. - Analiza psihologica a procesului muncii la tesatoare. In: Culegere de studii de psihologie, No. 1, 1953.
72. JEANNE, H. - Preface de B. SCHWARTZ, L'Education demain, Paris, Aubier-Montaigne, 1953.
73. JEANNE, H. - L'Education Permanente, facteur de mutation. In: Education Permanente. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1970, pp. 11-46.
74. JARDILLIER, P. - Comment détecter les besoins de formation. In: La Psychologie de la formation, Paris, Société Française de Psychologie, 1970.
75. JOCHER, H. - La forme future de l'Education Permanente. In: Education Permanente. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1970, pp. 517-542.
76. JOLY, J.M. - Les taxonomies des objectifs pédagogiques. Communication au Congrès international de Psychologie Appliquée. Liège, 1971.
77. KAUFMAN, P. - Les circuits de communication. Rennes, Association pour le développement des communications de masse, avril 1969. (actes du colloque)
78. KLAUSMEIER, H.J., GOODWIN, W. - Learning and human abilities. Londres, Harper & Row, 1966.
79. KRATHWOHL, D. et coll. - Taxonomie des objectifs pédagogiques: domaine affectif. Montréal, Entreprises Education nouvelle, 1970.
80. LACAN, J. - Ecrits. Paris, Ed. du Seuil, 1968.
81. LAMBERT, B. - Les paysans dans la lutte des classes. Paris, Ed. du Seuil, 1968.
82. LANDA, L.N. - Diagnostic et enseignement programmé. Paris, F.P.N, Document C.D.E P. No. 807, 1967.
83. LANDSHERE, C.V. de, LANDSHERE, G. de - Définir les objectifs d'éducation. Paris, Presses universitaires de France, 1975.
84. LAPASSADE, G. - L'analyseur et l'analyste. Paris, Gauthier-Villars, 1971.
85. LAPASSADE, G. - Groupes, organisations et institutions. Paris, Gauthier-Villars, 1967.

86. LAROCHE, J.L. - Diagnostic des structures opératoires d'adultes au niveau du certificat d'études primaires. Nancy, Institut national pour la formation des adultes, 1966.
87. LAROCHE, J.L. - A propos des théories de l'apprentissage. In: L'Educa-tion Permanente, 1970, No. 8, pp. 5-31.
88. LAVALLEE, M. - Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement. Montréal, G.R.E.C., 1973.
89. LEON, A. - Psychopédagogie des adultes. Paris, Presses universitaires de France, 1971.
90. LESNE, M., MONTLIBERT, C. de - La fonction ingénieur de fabrication. Nancy, Institut national pour la formation des adultes, 1967.
91. LESNE, M., MONTLIBERT, C. de - Formation et analyse sociologique du travail, Paris, La documentation française, 1972.
92. LEWIN, K. - Psychologie dynamique. Paris, Presses universitaires de France, 1967.
93. LINK, S.W., HEATH, R.A. - A sequetial theory of psychological discrimi-nation. In: Psychometrika, 1975, No. 40, pp. 77-105.
94. LOBROT, M. - La pédagogie institutionnelle. Paris, Gauthier-Villars, 1966.
95. LOBROT, M. - Priorité à l'éducation. Paris, Payot, 1973.
96. LOEVINGER, J. - The meaning and measurement of ego development. In: American Psychologist, 1966, No. 21, pp. 195-206.
97. LOURAU, R. - L'instituant contre l'institué. Paris, Edition Anthropos, 1969.
98. LOURAU, R. - L'analyse institutionnelle. Paris, Ed. de Minuit, 1974.
99. LUTTRINGER, J.M. - Les institutions de la formation permanente et leur rôle. Paris, Armand-Colin, 1974.
100. MAGER, R. - Comment définir des objectifs pédagogiques. Paris, Gauthier-Villars, 1972.
101. MASLOW, A.H. - Motivation and Personality, New-York, Harter & Row, 1970.
102. MEISTER, D. - Human factors. New-York. Wiley & Sons, 1971.
103. MEISTER, D., RABIDOW, G. - Human factors evaluation and Systems developments. Londres, Wiley & Sons, 1965.
104. MERTENS, D. - Les Qualifications-Clés aux stades initial et ultérieurs de la formation. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1973.
105. MERTENS, D. - Etat des recherches sur la flexibilité professionnelle. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1973.

106. MOELLER, C. - Technik der Lernplanning. Bale, Julius Beltz, 1970.
107. MONTMOLLIN, M. de - Les Systèmes homme-machine. Paris, Presses universitaires de France, 1967.
108. MONTMOLLIN, M. de - Les Psychopitres. Paris, Presses universitaires de France, 1972.
109. MORGANOV, I. P. - Mise en ordre des éléments d'un cours programmé, méthode des graphes. In: Enseignement programmé. Décembre 1966, No. 1.
110. MORIN, L. - Les charlatans de la nouvelle pédagogie. Paris, Presses universitaires de France, 1973.
111. MULLER, P., SILBERER, P. - L'homme en situation industrielle. Paris, Payot, 1968.
112. MULLER, P. - La psychologie dans le monde moderne. Bruxelles, Des-sarts, 1969.
113. MULLER, P. - Cours de personnalité. Neuchâtel, Séminaire de Psychologie et de Pédagogie de l'Université, 1970-71, (document multicotié)
114. MULLER, P. - Le second stade de la Psychologie de l'enfant - L'évolution des mobiles - L'apport freudien. Neuchâtel, Séminaire de Psychologie et de Pédagogie de l'Université, 1972. (document multicotié).
115. NATANSON, Y. - Les Educateurs à l'épreuve. Paris, Esprit, Octobre 1968.
116. NAVILLE, P. - L'automation et le travail humain. Paris, Centre national de la Recherche scientifique, 1961.
117. OCHANINE, D. - L'image opératoire d'un objet commandé dans les systèmes homme-machine. Communication au 18e Congrès de Psychologie, Moscou, 1966.
118. OCHANINE, D. - L'homme dans les systèmes automatisés. Paris, Dunod, 1971.
119. OLERON, G. - Le transfert. In: Traité de Psychologie expérimentale de Fraisse et Piaget, Paris, Presses universitaires de France, 1968, Tome IV, pp. 119-181.
120. OLERON, P. - Les activités intellectuelles. In: Traité de Psychologie expérimentale de Fraisse et Piaget. Paris, Presses universitaires de France, 1969, Tome VII, pp. 1-67.
121. PAGES, M. - La vie affective des groupes. Paris, Dunod, 1968.
122. PAILLET, P. - Faut-il planifier l'éducation? Paris, Ed. sociales françaises et Entreprises modernes d'Édition, 1974.
123. PAPALOIZOS, A. - Psychologie de l'apprentissage. Neuchâtel, Institut de Psychologie de l'Université, 1968. (document multicotié)

124. PIAGET, J., GRECO, P. - Apprentissage et connaissance. Etudes d'épistémologie génétique. Paris, Presses universitaires de France, 1959, Tome VII.
125. PIAGET, J. - La psychologie de l'intelligence. Paris, Armand Colin, 1967.
126. PIAGET, J. - Biologie et connaissance. Paris, Gallimard, 1967.
127. PIAGET, J. - Psychologie et Pédagogie. Paris, Denoel, 1969.
128. PIAGET, J. - L'Epistémologie génétique. Paris, Presses universitaires de France, 1970.
129. RABIDEAU, G.F. - Filed measurement of human performance in man-machines systems. In: Human factors. Baltimore, John Hopkins Press, 1964, No. 6, pp. 663-672.
130. REGNIER, J., MONTMOLLIN, M. de - Reconnaissance de l'organisation, recherche de l'ordonnancement des éléments et choix du mode d'enseignement de la matière. In: Tendances actuelles de la recherche en enseignement programmé. Paris, Dunod, 1969, pp. 225-244.
131. REUHLIN, M. - L'orientation scolaire. Bruxelles, Plan Europe 2000, 1970.
132. RITTER, C. - Theorien der Erwachsenen Bildung. Bale, Julius Beltz, 1968.
133. ROUSSEAU, C. - Méthodes de détermination des besoins en qualification: l'expérience du Centre français d'étude et de recherche sur les qualifications. Berne, Commission nationale suisse pour l'U.N.E.S.C.O., Colloque international pour la formation et le perfectionnement des cadres moyens dans la perspective de l'Education permanente, 1975.
134. SAPOVALENKO, S.G. - La situation actuelle de l'enseignement polytechnique dans les écoles soviétiques. Moscou, R.S.F.S.R., 1958.
135. SCHIRKS, A. - Un essai d'apprentissage structuré avec quelques adultes du cycle de maîtrise du centre universitaire de coopération économique et sociale. Nancy, Institut national pour la formation des adultes, 1967.
136. SCHIRKS, A. - Réflexions critiques à propos des expériences d'apprentissage. Nancy, Institut national pour la formation des adultes, 1968.
137. SCHIRKS, A. - Evaluation des opérations intellectuelles d'adultes en formation. Nancy, Institut national pour la formation des adultes, 1970.
138. SCHIRKS, A., LAROCHE, J., et coll. - Apprentissage des structures opératoires. Nancy, Institut national pour la formation des adultes, 1966.
139. SCHULTZ, R.W. - Problem solving behavior and transfer. In: Harvard Educational Review. 1960, No. 30, pp. 61-67.

140. SCHWARTZ, B. - Réflexions prospectives sur l'éducation permanente.
In: Education permanente. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1970,
pp. 47-74.
141. SCHWARTZ, B. - L'éducation continue des adultes. In: Education permanente.
Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1970, pp. 75-116.
142. SCHWARTZ, B. et coll. - L'Education demain. Paris, Aubier-Montaigne,
1973.
143. SEVE, L. - Marxisme et théorie de la personnalité. Paris, Editions sociales,
1972.
144. SIMPSON, J.A. - L'Education des adultes en Europe et ses perspectives.
Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1972.
145. SKINNER, B.F. - L'analyse expérimentale du comportement. Bruxelles,
Dessart, 1971.
146. SMITH, H.C. - Personality development. New-York, Mac Grav Hill, 1968.
147. SZASZ, T.S. - The Myth of Mental Illness. New-York, Harper, 1961.
148. THORNDIKE, E.L., WOODWORTH, R.S. - The influence of improvment
in one mental fonction upon the efficiency of other fonction. In: Psycholo-
gical Review. 1901, No. 8, pp. 247-261.
149. THYNE, J.M. - Psychologie de l'apprentissage et techniques d'enseigne-
ment. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé - 1971
150. TIFFIN, J., MAC CORMICK, E.J. - Psychologie industrielle. Paris,
Presses universitaires de France, 1967.
151. TOSQUELLES, F. - Structure et rééducation thérapeutique. Paris, Ed.
universitaires, 1967.
152. TOURAINE, A. et coll. - Les travailleurs et les changements techniques.
Paris, O.C.D.E., 1965.
153. VINCENS, J. - Classification des emplois et troncs communs de formation.
Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1971.
154. WELFORD, A.T. - Vieillesse des aptitudes humaines. Paris, Presses
universitaires de France, 1963.
155. ZYGOURIS, R., ACKERMANN, W. - Représentation et assimilation de con-
naissances scientifiques. Paris, Centre d'études et de Recherches Psycho-
techniques, 1966.
156. VIe plan de développement économique et social 1971-1975 - Rapport général -
Les objectifs généraux et les actions prioritaires du VIe plan et annexes
du rapport général - Programme d'action détaillé. France, Union générale
d'Editions - 1971.
157. Bureau international de l'Education - Les tendances de l'Education en 1970.

158. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) - La technologie de l'enseignement. Paris, O.C.D.E., 1971.
159. Commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement primaire. Plan d'étude pour l'enseignement primaire de Suisse Romande. Lausanne, Office romand des services cantonaux des éditions et du matériel scolaire, 1972.
160. L'école: ses fonctions, ses structures. Rapport du groupe de réflexion sur les objectifs et les structures de l'école (GROS). Neuchâtel, I.R.D.P., 1972.
161. Commission nationale Suisse pour l'UNESCO - L'Education Permanente - Rapport du Colloque international sur la formation et le perfectionnement des cadres moyens dans les perspectives de l'Education Permanente (Lenzburg, 3 au 5 octobre 1974). Berne, 1975.
162. Conseil de l'Europe - Education d'adultes (Statut, recrutement et formation professionnelle). Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1966.
163. Conseil de l'Europe - Education Permanente. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1970.
164. Conseil de l'Europe - Guide des systèmes scolaires. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1970.
165. Conseil de l'Europe - La coopération culturelle (Une expérience). Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1972.
166. Conseil de l'Europe - Les équipements et la démocratie culturelle. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1972.
167. Fédération suisse pour l'éducation des adultes - Réflexions sur le succès de l'éducation des adultes. Constatations et recommandations extraites d'un rapport d'enquêtes. Zurich, F.S.E.A., 1971.
168. O.C.D.E. - Objectifs sociaux et planification de l'enseignement. Paris, Organisation de Coopération et de développement économique (CERI), 1969.
169. Organisation de Coopération et de Développement économique (O.C.D.E.) - Modèle mathématique pour la planification de l'enseignement. Paris, O.C.D.E., 1969.
170. O.C.D.E. (Centre pour la recherche et l'Innovation dans l'enseignement) - Origine sociale et Education. Paris, Organisation de Coopération et de Développement économique, 1972.
171. U.N.E.S.C.O. - L'Enseignement polytechnique en U.R.S.S. - publié sous la direction de CHAPOVALENKO, D.G. Monographie sur l'Education. Paris, UNESCO, 1964.
172. U.N.E.S.C.O. - L'Education des adultes. Paris, UNESCO, 1952.

INDEX DES FIGURES PRESENTEES DANS LE TEXTE

	page
Figure 1 - Processus d'apprentissages d'après Klausmeier et Goodwin.	28
2 - Composantes du niveau pédagogique de l'éducation	33
3 - Composantes du niveau pédagogique de l'éducation (schéma complété)	36
4 - Interrelation contenu-situation	37
5 - Les objectifs pédagogiques	38
6 - Qu'est-ce qu'un objectif pédagogique ?	42
7 - Relation entre diplômes et nombre d'emploi	46
7bis - Relation entre diplôme et emploi	46
8 - Matrices de passages entre les professions	47
9 - Articulation Processus Psychologiques-Situation-Savoir-faire - Attitude	53
10 - Matrice des données en vue d'une analyse des professions aboutissant à des Qualifications-Clés	58
11 - Présentation des quatre quatre quadrants de construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables, à partir de la définition des qualifications-clés	60
12 - Relation entre qualifications-clés, réel et corps de connaissance	62
13 - Schéma du système Hommes-Machines d'après CHAPANIS	64
14 - Processus Psychologiques de base selon ALTMAN	65 et 66
15 - Niveau socio-politique: les trois phases	67
16 - Représentation et Unité Capitalisable	68
17 - Genèse d'une unité capitalisable	69
18 - Unités de formations et Unités Capitalisables	71
19 - Exemple de graphe donné par De MONTMOLLIN et REGNIER	72
20 - Articulation des différentes phases	73

21 - Relations entre Unités Capitalisables et Unités de Formation	page 82
22 - Unité Capitalisable, Unité de Formation et Unité de Transition	83
23 - Articulation des différentes phases de la construction des systèmes de formation	84
24 - Différentes phases de la construction des systèmes de formation (Niveau socio-politique)	86
25 - Passage de la phase de décision à la sous-phase de construction des systèmes de Formation par Unité Capitalisable	93
26 - Idéologie éducative	105
27 - Les deux dimensions de la pédagogie (vers la pédagogie du contrat)	106
28 - Relations juridiques entre les ensembles constitutifs de l'univers de la formation professionnelle continue (source LUTTRINGER)	109
29 - Types de négociations selon les niveaux	111
30 - Niveau et types de négociations de contrats	114
31 - Formation, organisation et institution, niveau d'analyse	115
32 - Besoins socio-économiques- Besoins individuels (articulations)	121
33 - Composantes de l'analyse des besoins centrée sur l'apprenant	124
34 - Formation et niveau hiérarchique	126
35 - Contenu latent et contenu manifeste	127
36 - Canaux de recueil de l'information (d'après LEWIN)	128
37 - Canaux de communication et niveaux d'expression	129
38 - Relation entre institution de production et institution de formation	132
39 - Interrelation entre Institutions de production et d'utilisation. Institution de formation et institution d'intervention	134
40 - Articulation des niveaux socio-politiques et psychopédagogie au niveau de la construction des systèmes de formation	147

	page
41 - Du désir à la représentation	155
42 - Analyse des qualifications professionnelles en vue de la construction de systèmes de for- mation	156
43 - Chronologie de l'intervention de construction du système de formation par Unités Capitalisables à l'E.S.E I.	168
44 - Représentation schématique de quelques éléments qui influencent les soins infirmiers	171
45 - Relation de production de l'infirmière-chef	172
46 - Aire de production: formation des infirmières-chefs	179
47 - Aire de production des formations d'infirmières- enseignantes	179
48 - Méthodologie de définition des activités de production	180
49 - Aires d'activité de production	181
50 - Activités de Production	183-184
51 - Tableau de la formation des infirmières et des infirmiers-chefs	185-186
52 - Tableau de la formation des infirmières et des infirmiers enseignants	190
53 - Des relations de production aux composants de l'Unité Capitalisable	209
54 - Groupe d'évaluation-Groupe de négociation	210
55 - Relation entre les Groupes	211
56 - Fonctionnement du système de formation	219
57 - Relation entre les trois niveaux	220
58 - Articulation des niveaux de conception de formation (BAECHTOLD)	237
59 - Relation entre divers concepts proposés	262
AI. 1 Relation entre activité et champ de connaissance	263
AI. 2 Analyse factorielle (principes généraux)	272-273
AI. 3 Catégories de Comportements	
AI. 4 Ces stades de développement intellectuels (PIAGET 1956)	276-277
AI. 5 Modèle de croissance et de développements de	280

ANNEXES

ANNEXE I

TAXONOMIES DES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES, (1)
CATEGORIES D'APPRENTISSAGE DE GAGNE (2)
ET STADES DE DEVELOPPEMENT (2)
(PIAGET - HAVIGHURST - ERIKSON
LOEVINGER)

AI. 1. Taxonomie des objectifs pédagogiques

En 1956, paraissait aux Etats-Unis, un livre qui, partant d'un modèle behavioriste, devait aider les enseignants à mieux exercer le contrôle pédagogique. Dans cet ouvrage était présentée une taxonomie (classification hiérarchisée) des objectifs pédagogiques, dans les domaines cognitifs. BLOOM et ses collaborateurs avaient, en effet, distingué trois domaines: cognitif, affectif, et psychomoteur. Sur la lancée de cette présentation, plusieurs taxonomies furent élaborées. Pour notre exposé, nous nous contenterons de présenter un exemple pris dans chacun de ces domaines.

- Domaine cognitif	—————→	BLOOM
- Domaine affectif	—————→	KRATWOHL
- Domaine psycho-moteur	—————→	HARROW

AI. 1.1. Domaine cognitif:

BLOOM et ses collaborateurs ont divisé le domaine cognitif en six niveaux hiérarchisés.

1. Connaissances

Le premier niveau est lui-même divisé en trois sous-niveaux, hiérarchisés en fonction de la complexité du matériel à mémoriser. Si, comme BLOOM (3) le propose, on peut représenter la mémoire comme un fichier, "le problème, lors de l'examen est de retrouver les indications, indices et repères pouvant favoriser la localisation des connaissances dans le fichier".

1.1. Connaissances des données particulières

Il s'agit de la mémorisation et donc de la connaissance de données relatives à des symboles verbaux et non-verbaux, c'est ce que BLOOM nomme la connaissance de la terminologie. A côté des termes, il peut y avoir mémorisation de faits particuliers, ce sont notamment des dates, événements, lieux, etc...

1.2. Connaissances des moyens permettant l'utilisation des données particulières

BLOOM (4) définit ce sous-niveau comme la "connaissance des moyens relatifs à l'organisation, à l'étude, au jugement et la critique".

Plus abstraits que les faits particuliers les moyens permettant l'utilisation de ceux-ci sont moins abstraits cependant que les théories et représentations abstraites. Cette catégorie comprend la connaissance des conventions, c'est à dire les moyens de traiter les faits, les idées, les phénomènes et de les représenter, la connaissance des tendances et des séquences, c'est-à-dire des méthodologies permettant d'évaluer l'évolution des processus se déroulant dans le temps, la connaissance des classifications, c'est-à-dire la connaissance des catégories, typologies fondamentales dans un domaine de connaissances, la connaissance des critères, c'est-à-dire les éléments permettant de juger de la validité des faits, principes, opinions, comportements dans un domaine et enfin connaissance des méthodes, c'est-à-dire, de l'ensemble des techniques permettant de recueillir, élaborer, présenter les faits d'un domaine particulier.

1.3. Connaissances de représentations abstraites

Il s'agit de la connaissance des éléments les plus abstraits, c'est-à-dire les principes et des lois, expression abstraite d'un ensemble de phénomènes ainsi que des théories, synthèses d'un ensemble de principes et de théories dans un domaine particulier.

BLOOM souligne qu'à ce premier niveau le rappel, c'est-à-dire le stockage de l'information, la mémoire est le processus psychologique mis en jeu.

Le rappel ne représente qu'une partie d'un processus beaucoup plus complexe d'association, de jugement et de structuration. Dans le résumé qui se trouve en appendice B au domaine affectif, KRATHWOHL range ces catégories sous le titre générique d'habiletés et de capacités intellectuelles. Celles-ci se réfèrent aux modes d'opérations et techniques généralisées auxquelles on a recours pour traiter des matériaux étudiés et des questions posées.

2.0. Compréhension

Au-delà d'une simple mémorisation, le matériel est compris, c'est-à-dire qu'il peut être en relation, ou utilisé. Considéré comme le niveau le plus élémentaire de l'entendement, il est constitué de trois sous-catégories:

2.1. Transposition

C'est la capacité, à partir d'un contenu de communication de le codifier en un autre langage, de le représenter sous un autre langage ou de le présenter sous une autre forme de communication. C'est la manifestation non seulement que le contenu de la communication a été mémorisé, mais qu'il a été compris.

2.2. L'interprétation

C'est être capable de se situer hors d'un contenu de communication en l'expliquant, en donnant son opinion ou en le résumant. Cela ajoute quelque chose au contenu de la communication.

2.3. L'extrapolation

C'est la capacité d'étendre la communication au-delà du contenu présenté, partant des tendances et des courants déjà présents dans la communication originale.

3. Application

Il s'agit au-delà de la mémorisation, au-delà d'une compréhension, d'une utilisation des représentations abstraites, faits, lois, théories, etc... à un domaine et dans un champ d'application déterminé. On peut connaître la réaction acide + base = sel + eau, on peut même transposer ceci au cas particulier $\text{ClH} + \text{NaOH} = \text{ClNa} + \text{H}_2\text{O}$, mais cela ne veut pas dire que l'on soit capable de réaliser du sel avec de l'acide chlorhydrique et de la soude. Les enseignants oublient souvent que l'application suppose la compréhension préalable et que celle-ci doit être testée. Il existe cependant entre ces trois premiers niveaux un mouvement qui doit permettre à la fois, un élargissement du champ d'activité par matière au niveau de l'application d'un besoin d'élargissement du champ de connaissance.

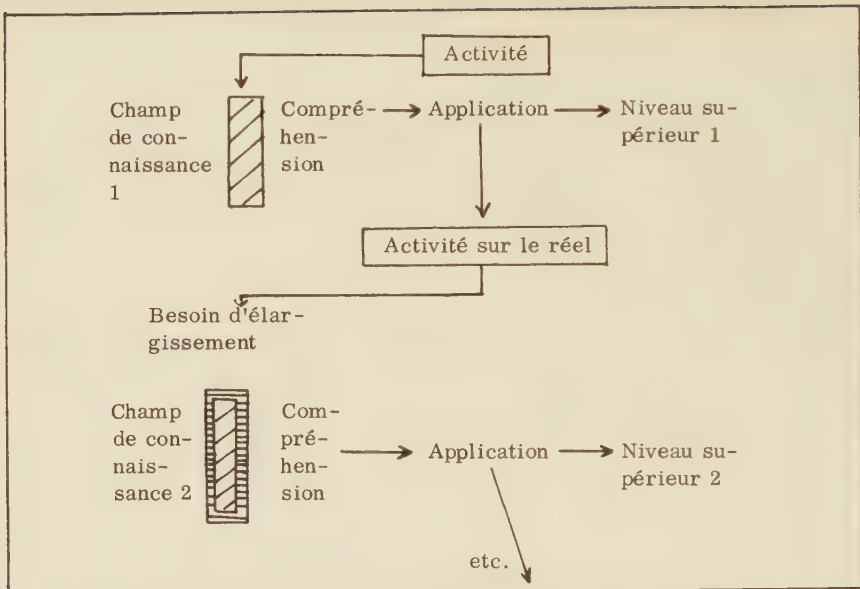


Fig. AI. 1 Relation entre activité et champ de connaissance

A ce niveau, on constate une rupture. Les trois premières catégories se portent sur le matériel déjà élaboré et sont une reproduction de la réalité, soit, sous forme de stockage (mémoire), soit sous forme cognitive (compréhension), soit sous forme de reproduction d'activité (application), les catégories suivantes sont des aspects de la résolution de problèmes.

4.0. Analyse

C'est l'aptitude à "décomposer le matériel en ses parties constituantes et de saisir les rapports qui existent entre ces parties et la manière dont elles sont organisées".

L'analyse peut donc se situer à trois niveaux:

Recherche des éléments: Il s'agit de définir dans un ensemble d'apparence unimorphe, un découpage nouveau de manière à déterminer les éléments constitutifs de cet ensemble.

Recherche des relations: Entre ces divers éléments issus de l'analyse, il existe

des relations; un des objectifs de l'analyse est leur détermination.

Recherche des principes d'organisation: l'ensemble des relations ainsi mis en évidence peut s'organiser selon des principes.

Nous pouvons prendre l'exemple de l'analyse factorielle (méthode utilisée par les psychologues pour analyser les structures de l'intellect à partir de performances de sujets représentatifs à une série d'épreuves).

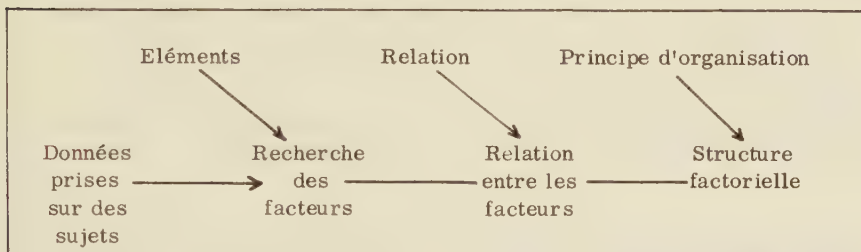


Fig. AI. 2. - Analyse factorielle (principes généraux)

5.0. La synthèse

C'est la réunion d'éléments en vue de former un tout. A partir d'éléments dispersés, il s'agit de créer un nouvel ensemble organisé. La synthèse peut se situer à trois niveaux:

- Production d'une oeuvre personnelle. Il s'agit de la communication d'idées, sentiments, expériences, issus de l'analyse de la situation à travers une communication organisée.
- Elaboration d'un plan d'action
- Dérivation d'un ensemble de relations abstraites

6.0. L'évaluation

C'est la "formulation dans un but déterminé du jugement de valeur". Cette catégorie fait le pont entre les objectifs de type cognitif et des objets de type affectif.

Deux types de critiques peuvent intervenir: une critique interne basée sur la cohérence, la rigueur logique, ou même la morale et la critique externe qui suppose la définition de critères définis.

AI. 1.2. Le domaine affectif

KRATHWOHL et ses collaborateurs ont défini un continuum affectif dont l'axe serait l'intériorisation. Etroitement lié au processus d'association, il est défini par ENGLISH et ENGLISH (5) comme "l'incorporation de quelque chose dans l'esprit ou le corps. L'adoption comme sienne d'idées, de pratiques, de normes ou de valeurs provenant d'une autre personne. Ils ont divisé ce continuum en cinq niveaux.

1. Réception (Présence)

Cette catégorie, divisée, elle-même en trois sous-catégories qui sont autant de niveau de prise de conscience et d'attention à l'égard d'un phénomène.

- 1.1. Conscience: l'attention de l'individu est simplement attirée vers un stimulus. C'est une simple prise de conscience qui n'implique pas une évaluation des qualités ou de la nature du stimulus. La part du cognitif est importante.
- 1.2. Volonté de recevoir: l'individu, non seulement a pris conscience d'un stimulus mais y accorde une attention. Il y a donc un investissement affectif sur un stimulus déterminé.
- 1.3. Attention dirigée ou différentielle: à la prise de conscience et à la volonté de recevoir un stimulus s'ajoute la différentiation et donc un investissement préférentiel et une recherche de certains stimulus particuliers. Il s'agit donc d'une discrimination affective de certains éléments dans un champ perceptif donné.

2. Réponse

La réception de l'information peut être passive, elle n'implique aucune réponse de type affectif. Cette seconde catégorie va explorer les trois niveaux de réponse à un stimulus ayant une résonnance affective.

- 2.1. Assentiment: C'est le stade de l'obéissance et du consentement. Il y a réponse aux attentes d'autrui. "Tout ce qui semble indiquer que si d'autres possibilités de réponse se présentaient et qu'aucune pression ne s'exerce en faveur des normes de la société, ou du professeur, l'élève pourrait choisir une réponse différente" (6).

- 2.2. Volonté de répondre: C'est une rupture importante. La réponse n'est pas seulement le résultat d'une pression extérieure, mais un acte volontaire du sujet: une pression intérieure. Cela suppose un choix et le rôle de l'enseignant à ce niveau peut se réduire à favoriser des situations permettant à cette volonté de réponse de se manifester.
- 2.3. Satisfaction à répondre: Au consentement et à la volonté de répondre s'ajoute un sentiment de satisfaction de répondre. Celui-ci se manifeste généralement par des réponses émotionnelles, de plaisir, d'enthousiasme ou de joie. Cette sous-catégorie est cependant difficile à situer, dans la mesure où cette satisfaction se retrouvera au niveau supérieur. Cependant c'est à ce niveau, que l'on peut observer une satisfaction. Le sujet a différencié les stimuli affectifs; il commence à les explorer et à leur donner une importance émotionnelle et une valeur.

3. Valorisation

Cette étape marque une valorisation croissante, avec un comportement assez cohérent pour que l'individu en vienne à détenir une valeur.

- 3.1. Acceptation d'une valeur: ENGLISH et ENGLISH (7) définissent la croyance comme: "L'acceptation émotionnelle d'une proposition ou d'une doctrine que l'on considère comme fondée sur une base juste". Il y a, face à certains objets et certains phénomènes, une réponse-uniforme qui permettent aux autres d'identifier la valeur.
- 3.2. Préférence pour une valeur: au-delà de l'acceptation d'une valeur, le sujet fait un choix parmi les valeurs qui lui sont proposées. Ce n'est pas seulement l'acceptation d'une valeur, mais un engagement réel et profond envers cette valeur.
- 3.3. Engagement: On est au niveau des convictions et des certitudes. L'individu marque son engagement à l'égard d'une valeur en essayant de convaincre autrui en essayant de partager ses convictions.

4. Organisation

Au fur et à mesure que l'élève intériorise des valeurs, il se trouve placé devant des situations impliquant simultanément plus d'une valeur s'y rapportant. Ceci nécessite l'organisation des valeurs en un système. Pour relier ces valeurs, il faut les conceptualiser en une forme qui permette l'organisation. Il y a deux

sous-catégories:

- 4.1. Conceptualisation d'une valeur: l'expression de la valeur se fait au niveau abstrait. Cela lui permet de la mettre en relation avec d'autres valeurs. Il faut préciser que l'expression de ces valeurs, n'est pas seulement verbale, mais peut se faire sous divers modes symboliques.
- 4.2. Organisation d'un système de valeurs: L'élève rassemble des valeurs conceptualisées, généralement disjointes, en une structure. Cette intégration peut se faire d'une manière harmonieuse et structurée dans la mesure où elle se distingue d'une manière dynamique d'autres valeurs.
5. Caractérisation par une valeur ou un système de valeurs

Finalement, l'intériorisation et le processus d'organisation atteignent un point où l'individu répond uniformément à des situations comportant de nombreuses valeurs, avec un ensemble de valeurs intimement reliées, une structure, une philosophie de la vie. Il y a deux grandes sous-catégories:

- 5.1. Disposition générale: c'est une réponse préférentielle à des phénomènes généralisés à un degré élevé. "On peut l'apparenter à un ensemble d'attitudes où le facteur commun est déterminé par les caractéristiques du comportement plutôt que par le sujet ou l'objet de l'attitude" (8).
- 5.2. Caractérisation: Il s'agit de la constitution d'une conception du monde, d'une philosophie de la vie, d'un système de valeurs ayant pour objet tout ce qui est connu ou tout ce qu'il est possible de connaître. C'est l'intégration de toutes les valeurs en une structure dynamique, mais harmonieuse.

AI.1.3. Domaine psychomoteur

A l'origine, BLOOM et ses collaborateurs avaient prévu trois parties: le domaine cognitif, le domaine affectif, et le domaine psychomoteur. La commission a renoncé à publier ce troisième domaine. Pour expliquer ceci il faut revenir à l'objectif premier des taxonomies: instrument permettant de construire des instruments pour l'enseignement secondaire. BLOOM considère que les objectifs du domaine psychomoteur ne jouent plus un rôle important dans l'enseignement secondaire

DE LANDSHEERE s'élève contre cet avis. Les objectifs psychomoteurs lui paraissent essentiels à plus d'un titre. Tout d'abord au niveau même de l'enseignement secondaire, les objectifs psychomoteurs ne sont pas aussi négligeables que

BLOOM et ses collaborateurs le disent (éducation physique, biologie, manipulation dans les travaux pratiques de physique, etc. . .). Une habileté psychomotrice est nécessaire au maintien de la santé physique et mentale. Ensuite, au niveau des loisirs, l'habileté corporelle joue un rôle important. Un déficit psychomoteur a généralement une influence sur les apprentissages. Enfin, le domaine psychomoteur intervient dans les phénomènes de communication non-verbale.

La taxonomie du domaine psychomoteur de ANITA J. HARROW

Cette taxonomie se divise en six catégories.

1. Mouvements réflexes

Les mouvements réflexes sont des réponses à des stimuli en dehors de toute volonté de la part de l'étudiant. Ils sont cependant considérés, par certains auteurs, comme la base des comportements dans le domaine psychomoteur. Cette catégorie est divisée en trois sous-catégories:

- 1.1. Réflexes liés à une partie du corps, généralement à un membre: ce sont les réflexes myopathiques, les réflexes en extension et les réaction croisées en extension.
- 1.2. Les réflexes mettant en jeu plusieurs segments
- 1.3. Les réflexes nécessitant la participation du système nerveux central (réflexes supra-segmentaires). Ce sont notamment les réflexes de postures. Certains de ces réflexes sont présents chez le jeune enfant et disparaissent pour laisser la place à une activité volontaire.

2. Les mouvements fondamentaux de base

Ce sont des patterns qui sont à la base de mouvements plus complexes. Ils sont divisés en trois catégories.

- 2.1. Les mouvements de locomotion: tout ce qui met en mouvement le sujet.
- 2.2. Les mouvements de non-locomotion qui se situent essentiellement au niveau du tronc. Ce sont notamment: pousser, tirer, se balancer, arrêter, s'étendre, se tordre, etc. . .

- 2.3. Mouvements impliqués dans la manipulation: ces mouvements sont localisés aux extrémités. Ces mouvements sont ceux de la préhension et la dextérité manuelle.

Il est intéressant de retrouver dans cette catégorie le développement neuro-moteur chez l'enfant, développement céphalo-candal et proximo-distal.

3. Les aptitudes perceptives

On peut être étonné de retrouver dans le domaine psychomoteur des capacités liées à la perception. Il existe dans le développement une articulation entre Mouvement et Capacités perceptives. Le fonctionnement des organes des sens est essentiel au développement chez l'étudiant de connaissances et savoir-faire dans les domaines cognitifs, affectifs et psychomoteurs. Cette catégorie est divisée en quatre sous-catégories:

- 3.1. Discrimination kinesthésique ou discrimination liée au mouvement
- 3.2. Conscience du corps: c'est la capacité de reconnaître et de contrôler son corps ou des parties de son corps. Ce sont notamment la bilatéralité, (attraper une balle à deux mains), la latéralité (alternance des mouvements, la reconnaissance de la dominance, main dominante, oeil dominant, etc...), la "balance" qui met en jeu les capacités de prise de conscience dans la position de son corps (information d'ordre proprioceptif).
- 3.3. Schéma corporel: le développement de l'image de son corps se fait pendant l'enfance. Cette conquête de son corps est différente de la conscience du corps, dans la mesure où elle semble être beaucoup plus en rapport avec des phénomènes d'ordre affectif.
- 3.4. Relation du corps avec les objets proches dans l'espace
- Il s'agit ici des activités liées au système homme-réel qui ne sont que des extensions du système homme-machine.
- 3.5. Discrimination visuelle divisée en cinq classes ayant toutes une importance dans la capacité de discrimination visuelle.
- 3.6. Acuité visuelle, et nous renvoyons ici au livre de HUXLEY sur l'art de voir et toute cette éducation de l'acuité visuelle.
- 3.7. Poursuite oculaire: c'est la capacité de coordonner les mouvements oculaires dans la poursuite d'un objet en mouvement.

3.8. Mémoire visuelle: c'est la capacité de stocker des informations analysées recueillies par la vue.

3.9. Différenciation figure-fond

3.10. Capacité de reconnaître des objets

3.11. Discrimination auditive divisée en trois classes:

- acuité auditive
- poursuite auditive
- mémoire auditive

(Ces catégories correspondent aux catégories 3.6, 3.7., 3.8. dans la discrimination visuelle.)

3.12. Discrimination tactile: ce sont des capacités de différentier grâce à les différentes textures des objets ou des matières

3.13. Coordination entre capacité visuelle et mouvement.

C'est notamment le cas des coordinations oeil-main et oeil-pied.

4. Capacités physiques

Ces capacités physiques paraissent la catégorie essentielle des domaines psychomoteurs. C'est dans la mesure où il y a développement dans chacune des quatre sous-catégories, qu'il y a possibilité d'acquisition de mouvements de haut niveau dans l'habileté, l'adresse ou la dextérité.

4.1. L'endurance: est divisée en deux classes, correspondant à deux types de muscles.

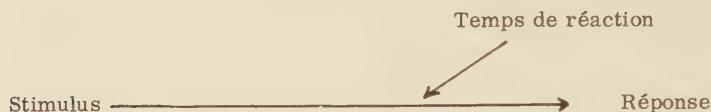
- l'endurance musculaire correspondant aux muscles striés squelettiques
- l'endurance cardio-vasculaire correspond aux muscles lisses et mixtes (muscles cardiaques, par exemple).

4.2. La force: il s'agit d'un aspect différent de l'endurance. C'est la mobilisation de toute la capacité musculaire dans un mouvement sans souci de durée

4.3. La souplesse: cette capacité est mise surtout en évidence dans des mouvements comme ceux que l'on rencontre pendant la danse ou dans certains exercices de gymnastique. C'est la capacité d'enchaîner des mouvements et de passer insensiblement de l'un à l'autre.

4.4. L'agilité: se manifeste dans beaucoup de mouvements. Il existe quatre types de mouvements où elle peut être mise en évidence.

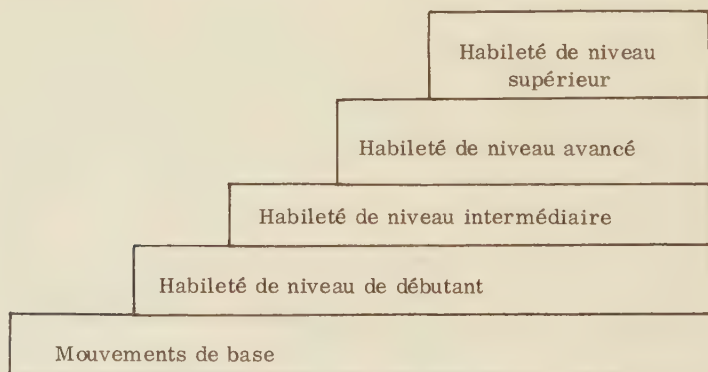
- changement de direction
- arrêt - départ. Capacité de commencer ou d'arrêter brusquement un mouvement
- temps de réaction



- Dextérité

5. Mouvements adaptés (Skilled Movements)

Ce concept peut être défini comme la capacité de réaliser à partir de mouvements de base ou de perception, des mouvements complexes finalisés en fonction d'une tâche à réaliser. L'auteur décrit trois types de ces mouvements qu'il subdivise en quatre niveaux:



5.1. Mouvement adapté simple

5.2. Mouvement adapté composé

5.3. Mouvement adapté complexe

Ces trois niveaux doivent être croisés avec les précédents. Chaque tâche peut être classée selon ces deux axes, et nous pourrions définir une classification des tâches, classification hiérarchisée.

6. Communication non-verbale

L'auteur décrit dans cette catégorie les comportements dont la finalité est la communication. Cette catégorie est divisée en deux sous-catégories:

6.1. Les mouvements expressifs: ce sont les attitudes corporelles, les gestes, les expressions de visage.

6.2. Les mouvements d'expression: ce sont les mouvements cénesestiques et le mouvement créatif tels qu'ils se rencontrent dans l'expression corporelle (danse, eurythmie, etc...)

AI.2. Hiérarchie et conditions d'apprentissage, de GAGNE

GAGNE part de l'affirmation qu'il y a autant de variétés d'apprentissages, (learning) qu'il y a de conditions distinctes d'apprentissages. Ces variétés peuvent être distinguées par la description des facteurs qui constituent, dans chaque cas, ces conditions d'apprentissage. Les catégories de GAGNE ne concernent que le type d'activité du formé et ne constituent pas un système de description des objectifs pédagogiques, mais elles sont singulièrement intéressantes dans cette optique, parce qu'elles divisent les activités à enseigner du point de vue des conditions de leur réalisation. En outre, les catégories de GAGNE constituent un système hiérarchisé: l'apprentissage des catégories supérieures s'appuie sur l'acquisition préalable des catégories inférieures, si bien que l'utilisation de ces catégories pour décrire les activités à atteindre conduit à une hiérarchie fonctionnelle des objectifs.

On peut reprocher au système de GAGNE l'imprécision des catégories "apprentissage de principe" et "résolution de problèmes" qui recouvrent un grand nombre d'activités différentes et c'est sans doute chez PIAGET qu'il faut chercher un système cohérent susceptible de conduire à une structuration de ces deux classes. Enfin, beaucoup d'aspects de la créativité sont mal cernés - sinon volontairement ignorés - dans les catégories de GAGNE.

GAGNE, dans Teaching machines and programmed learning, présentait des catégories de comportements. Le tableau AI.3. présente des catégories, ainsi que les types de situation, les actions et les conditions.

Catégories	Type de situation	Action	Conditions
Réponses différentielles	Un stimulus unique, contexte physique délimité	Reproduire le stimulus (imitation)	- Une réponse et une seule - Contiguïté
Associations	id. 1 -	nommer, coder	id. 1 - - Réponse différentielle du stimulus
Discriminations multiples	Plusieurs stimuli	distinguer, identifier	- Production de réponses différentes égal à celui du stimulus
Enchaînements, Ordre de succession	Un stimulus spécifique	énoncer, accomplir, exécuter	- Plusieurs réponses dans un ordre et un seul
Concepts	Plusieurs stimuli qui diffèrent largement par leur apparence physique	généraliser, comprendre, c.-à-d. identifier les stimuli comme appartenant à une même classe distinguer ces stimuli de stimuli appartenant à d'autres classes	- Seules et toutes les propriétés du concept sont respectées
Principes	Un concept a; Instructions pour produire le concept b	produire la séquence "si a, alors b"	La verbalisation n'est ni nécessaire ni suffisante
Stratégies	Ensemble de situations nouvelles	découvrir les principes applicables	Renforcement interne lié à la situation

		produire des séquences mé- diatrices "si a ... alors b"	Documents liés à la situation
--	--	---	----------------------------------

Tableau AI. 3. - Les catégories de comportements (d'après Gagné, in Teaching machines and programmed learning)

A ces catégories de comportements, Gagné, dans "The conditions of Learning" (1965) a fait correspondre des catégories d'apprentissages au nombre de 8:

1. Apprentissage d'un signal: Ce type d'apprentissage est surtout basé sur la contiguité entre un stimulus conditionnel et un stimulus inconditionnel de la réponse à conditionner. Le type en est le réflexe conditionné de PAVLOV
2. Apprentissage d'une séquence S.R.: Nous sommes au niveau du conditionnement instrumental ou opérant de SKINNER:

La situation de conditionnement opérant implique une relation entre une réponse et un renforcement. Cela dépend donc de la contiguité entre la réponse correspondante à un stimulus et à un renforcement.

Situation $\longrightarrow$ Réponse $\xrightarrow{\text{si renforcement}}$ Apprentissage
(donc stimuli)

3. Apprentissage en chaîne: On fait apparaître des liaisons entre le stimulus et la réponse dans un certain ordre, soit en commençant par la dernière liaison et en remontant la chaîne, soit en utilisant des incitations. Le renforcement de la liaison terminale et un certain degré de répétition sont nécessaires. Pour que ces connexions existent, il faut:
 - a) que chaque maillon de la chaîne ait été préalablement établi;
 - b) qu'il y ait contiguité entre un chaînon et le suivant.
4. Une chaîne verbale: Des liaisons verbales apparaissent dans un ordre convenable en utilisant des associations intermédiaires ou des codages. Lorsque les chaînes sont longues; des incitations externes peuvent fournir les indices de la suite. La répétition est nécessaire pour surmonter les effets d'interférence. L'apprentissage de la chaîne verbale suppose:
 - a) que le sujet connaisse la signification de deux ou plusieurs éléments verbaux entrant dans la chaîne;

- b) qu'il établisse entre les éléments des connexions;
 - c) que les éléments de la chaîne soient connectés en succession afin qu'il y ait contiguité.
5. Apprentissage de discrimination multiple: à partir de stimuli plus ou moins semblables, le sujet doit faire des réponses montrant la différence entre elles. La répétition peut être nécessaire pour réduire ou éliminer les interférences dues aux connexions antérieures. Selon LAROCHE, cet apprentissage exige:
- a) que le sujet apprenne les traits distinctifs entre les stimuli;
 - b) qu'il apprenne à donner le nom correct de ces stimuli;
 - c) que l'instructeur utilise des méthodes capables de réduire les interférences, les confusions entre les stimuli, par exemple en choisissant des cas suffisamment tranchés au départ;
 - d) qu'il y ait des exercices répétés si l'on veut automatiser l'apprentissage.
6. Apprentissage d'un concept: à partir d'une classe de stimuli différents, le sujet fait une réponse commune. Cela suppose que chaque stimulus ait une connexion avec la réponse commune.
7. Apprentissage d'un principe: Un principe peut être représenté par une chaîne de concepts. Cela suppose la connaissance et la compréhension des concepts de base applicables. Les conditions d'acquisition d'une chaîne verbale sont applicables à ce niveau, les éléments de la chaîne étant alors des concepts.
8. La résolution de problèmes: c'est la mise en rapport de deux ou plusieurs principes afin de résoudre un problème. Cela suppose:
- a) l'identification des principes mis en jeu;
 - b) les combinaisons par une démarche "intuitive";
 - c) reconnaître la solution comme acceptable.

AI. 3. Les stades de développement

Le développement de l'individu serait, selon PIAGET, progressif, mais non linéaire, plutôt en spirale, constamment soumise à une loi de décalage et pouvant se découper en périodes générales et en stades particuliers, que l'individu va passer d'un mode de pensée primitif, subjectif, égocentrique, à un mode de pensée complexe, objectif, socialisé.

Nous trouvons ici une discontinuité qui ne se présente pas dans l'évolution de la perception ou dans celle du langage, si bien que, comme le dit PIAGET:

"... dans le domaine des opérations intellectuelles, nous assistons à ce double phénomène que, d'une part, nous voyons des structures se former que nous pouvons suivre pas à pas, depuis les premiers linéaments et que, d'autre part, nous assistons à leur achèvement, c'est-à-dire à la constitution de paliers d'équilibre".

AI. 3.1. Caractéristiques des stades -

Pour qu'il y ait stade selon J. PIAGET quatre conditions doivent être remplies:

- a) L'ordre d'acquisition doit être constant quelle que soit la population étudiée.
- b) Un stade présente un caractère intégratif: "C'est-à-dire que les structures construites à un âge donné deviennent partie intégrante des structures de l'âge suivant".
- c) Un stade est caractérisé par une structure d'ensemble qui se trouve, à son tour, caractérisée par une loi de totalité: "une fois atteinte une telle structure, on peut déterminer toutes les opérations qu'elle recouvre".
- d) Un stade comporte un niveau de préparation et un niveau d'achèvement. Chaque stade peut ainsi être dédoublé, de telle sorte que, du point de vue chronologique, on peut parler du début et de la fin d'un stade.

A l'intérieur d'une suite de stades, il faut distinguer:

- a) Les processus de formation qui se présentent sous les aspects de différenciation successives de telle ou telle structure avec presque toujours un élément additif par rapport à la structure antérieure et un élément restrictif par rapport à la structure ultérieure.
- b) Les formes d'équilibre (relativement) finales qui constituent seules les structures d'ensemble dont il a été question plus haut.

AI. 3.2. Les stades chez PIAGET

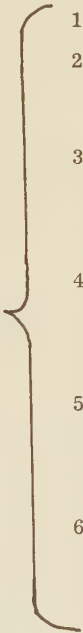
J. PIAGET a divisé le développement de l'intelligence en périodes. D'autres auteurs l'avaient fait avant lui (WALLON et GESELL); il semble que sa systématisation soit la plus utilisable. Nous présentons le tableau tiré du livre de Th. GOUIN-DECARTE - (Intelligence et affectivité chez le jeune enfant - Delachaux & Niestlé) (voir tableau AI. 4.)

Ce qui nous intéresse ici, ce sont les stades finaux, et notamment le passage entre le stade des opérations concrètes et le stade des opérations formelles. Les études faites au C.U.C.E.S montrent que beaucoup d'adultes n'atteignent pas le niveau de la pensée formelle et sont ainsi doublement défavorisés:

"- d'une part dans l'acquisition de nouvelles connaissances, de nouvelles opérations à la seconde puissance, qui font appel, psychologiquement parlant, aux mécanismes formels;

- d'autre part, dans l'acquisition des connaissances acquises par des trucs, parce que ces connaissances ne sont pas des opérations suffisamment intériorisées pour devenir généralisables à d'autres problèmes".

Les stades de développement, selon PIAGET, définissent le niveau opératoire des acquisitions et en temps que tels sont importants pour la définition des qualifications-clés. Ils en constituent un axe de définition.

Périodes	Sous-périodes	STADES	Âges chronol. (approximatifs)
- I - L'intelligence sensori-motrice		1. Les exercices réflexes	0 à 1 mois
		2. Les premières habitudes et les réactions circulaires	1 à 4 1/2 mois
		3. Coordination de la vision et de la préhension et les réactions circulaires "secondaires"	4 1/2 à 8-9 mois
		4. Coordination des schèmes secondaires et leur application aux situations nouvelles	8-9 à 11-12 mois
		5. Différenciation des schèmes d'action par réaction circulaire "tertiaire" et découverte des moyens nouveaux	11-12 à 18 mois
		6. Début de l'intériorisation des schèmes et solution de quelques problèmes par déduction	18 à 24 mois
		1. Apparition de la fonction symbolique et début de l'intériorisation des schèmes d'action en représentation	2 à 3 1/2 - 4 ans

- II -	L'intelligence représentative et la période des opérations concrètes	A	Les représentations pré-opératoires	2. Organisation représentative fondée, soit sur des configurations statiques, soit sur une assimilation à l'action propre	4 à 5 1/2 ans
				3. Régulations représentatives articulées	5 1/2 à 7-8 ans
- III -	L'intelligence représentative et les opérations formelles	B	Les opérations concrètes	1. Les opérations simples (classifications, sériations, correspondances termes à termes, etc...)	8 à 9-10 ans
				2. Les systèmes d'ensembles (coordonnées euclidiennes, concepts projectifs, simultanéité)	9 à 10-11 ans
		C	Les opérations formelles	1. La logique hypothético-déductive et les opérations combinatoires	11-12 à 13-14 ans
				2. La structure de "réseau" et le groupe des quatre transformations (INRC)	13 - 14 ans

Tableau AI. 4. - Les stades de développement intellectuel (PIAGET 1956)

AI. 3.3. Les stades de HAVIGHURST

D'autres auteurs ont essayé de définir d'autres systèmes de stades. HAVIGHURST, dans Human Development and Education (1953), divise la vie en huit cycles dont six chez l'adulte. Ce ne sont pas des stades au sens piagétien du terme, mais il permettent de délimiter des périodes en fonction de caractéristiques :

- | | | |
|----|-------------------------------------|---|
| 1) | 0 - 10 ans Enfance | : L'enfant se différencie de son entourage |
| 2) | 10 - 18 ans Adolescence | : L'adolescent crée son identité et atteint la maturité biologique |
| 3) | 18 - 30 ans Structuration de la vie | : Choix d'un métier, d'un conjoint, d'élaboration d'une idéologie propre, |

- | | | | |
|----|-------------|--|---|
| 4) | 30 - 40 ans | Rassemblement
de ses forces | : Développement de l'habileté et
de l'expérience (promotion et
rendement) |
| 5) | 40 - 50 ans | Epanouissement
et assurance | : L'activité est surtout tournée
vers l'extérieur (travail, affai-
res, sociétés, politique). |
| 6) | 50 - 60 ans | Maintien de sa
position et modi-
fication des
rôles | : déclin de la force physique, pé-
riode de plateau dans l'influence
sociale et dans la productivité. |
| 7) | 60 - 70 ans | Décision relative
au désengagement
choix et manière | : diminution physique, départ
à la retraite. |
| 8) | 70 - 80 ans | Tirer le meilleur | parti de la vieillesse. |

Dans ce document, HAVIGHURST donne une liste de "tâches à accomplir pour le développement personnel"; M. HUBERMAN les présente dans le document "Permanent Education - Some models of adult learning and adult change".

Première étape de l'âge adulte (18-30 ans)

- choisir un compagnon
- apprendre à vivre avec un conjoint
- fonder une famille
- éduquer de jeunes enfants
- organiser un foyer
- débiter dans un métier
- accepter ses responsabilités civiques
- découvrir un groupe social à ses goûts

Age mûr (35 - 60 ans)

- remplir ses responsabilités civiques et sociales d'adultes
- se créer et maintenir un certain niveau de vie
- aider les enfants à devenir des adultes
- se choisir "un hobby" durable pour occuper ses loisirs
- considérer son conjoint comme une personne
- accepter les changements physiques et s'y adapter
- s'adapter au vieillissement de ses parents

Maturité avancée (à partir de 65 ans)

- s'adapter au déclin des forces physiques et se préparer à la mort
- s'adapter à la retraite et à la diminution du niveau de vie
- accepter le décès de son conjoint

- se créer des liens avec des membres du même groupe d'âge
- remplir ses obligations sociales et civiques
- organiser le cadre de vie de manière satisfaisante en fonction de ses infirmités.

Des études restent à faire dans ce domaine. On a longtemps considéré que l'adulte avait atteint son développement maximum. On se trouvait devant un bloc indifférencié. Les études comme celle présentée ici permettraient de distinguer des périodes et de moduler les formations en fonction des caractéristiques de chaque âge.

AI.3.4. Les stades de développement de l'affectivité selon ERIKSON

ERIKSON a élaboré une théorie qui comporte huit stades de développement du moi allant de la première enfance à la vieillesse. Chaque stade a trait à la complexité croissante des fonctions de l'organisme en développement. Chaque stade comprend une crise personnelle, dont la résolution détermine aussi bien le développement futur de la personnalité que les réactions de l'individu face aux gens et aux objets, son adaptation aux besoins internes et externes, et la perception et l'opinion qu'il a de lui-même.

Le modèle peut s'exprimer par ce graphique: (voir page 280)

Stade oral-génital	Stade musculaire génital	Stade locomoteur génital	Période de latence	Puberté et adolescence	Age adulte (1)	Age adulte (2)	Maturation
Confiance totale ou méfiance	-						
	Autonomie honte, doute						
		Initiat. sentiment cul-pab.					
			Zèle ou infériorité				
				Identité désarroi q. à rôle			
					Intimité ou solitude		
						Produc. ou stagnation	
							Plénit. moi ou abattém.
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							

Tableau AI. 5. - Modèle de croissance et de développement de l'enfant à la vieillesse (d'après M. HUBERMAN déjà cité).

AI.3.5. Stades de développement de la personnalité. (SMITH (8), LOEVINGER (9), HEATH (10), présentation en français de MULLER (11))

SMITH faisant une synthèse de la présentation de LOEVINGER (9) et de HEATH (10) a décrit le développement de la personnalité en six stades:

a) Stade autistique

Ce stade autistique, on le retrouve, bien sûr, chez le nouveau-né; l'équivalent au niveau de la pathologie, serait la schizophrénie, qui peut être définie comme un groupe de réactions psychotiques caractérisées par des troubles fondamentaux dans les relations avec la réalité et la formation de concepts, couplés avec des troubles affectifs comportementaux et intellectuels, à degrés et mélanges divers. Ces désordres sont marqués par une forte tendance à faire retraite hors de la réalité, par un manque marqué d'harmonie émotionnelle, par des troubles imprévisibles dans le flux de pensées, dans les conduites régressives et parfois par une nette tendance à la détérioration. Ce stade ne nous intéresse ici que fort peu. Ces personnes sont le plus souvent dans les hôpitaux psychiatriques.

b) Stade impulsif

Ce stade ne peut pas être mieux mis en évidence que par l'accès de colère de l'enfant (entre deux et quatre ans). "Il s'agit là d'une conduite désorganisée... l'enfant se roule par terre... hurlant et jetant ses pieds dans tous les sens": ces actes sont en général disproportionnés avec la frustration qui provoque ce comportement. On peut rapprocher ce type de comportement de ce qu'on appelle, chez l'adulte, la folie maniaco-dépressive, l'individu oscille "entre l'exaltation et la dépression". Comme pour l'autisme nous n'en dirons pas plus sur ce stade.

c) Stade opportuniste

Le trait essentiel d'un individu au stade opportuniste est "l'absence de chaleur et de loyauté à l'égard des tiers". Il n'a pas intériorisé les normes de son groupe ou de la société. SMITH écrit: "Dans ce groupe, nous trouvons les hommes d'affaires sans scrupules, les escrocs et les spéculateurs, les imposteurs, les politiciens verveux, les prostituées et d'autres criminels et délinquants assortis". Ce stade comme le précédent ne nous intéresse que peu.

d) Stade conformiste

Le sujet intègre la loi, il la reprend à son compte. Il respecte les prescriptions, "se sent anxieux chaque fois qu'il approche de la li-

mite coutumière et pourrait être en contravention". Il craint de troubler l'ordre, les autres, et de s'attirer la réprobation. Cependant, le conformiste n'a pas que ces aspects négatifs: il est prêt à prendre sur lui la responsabilité d'un échec, à s'infliger des sacrifices et des restrictions si la situation le demande et si la solidarité ... les rend nécessaires. Il est autonome au sens fort du terme; le respect des règles, en public et en privé, lui confère une certaine stabilité ... Il est ouvert aux autres et son respect de la règle provient en partie de l'ancien précepte de ne pas vouloir faire aux autres, ce qu'il ne voudrait pas que les autres lui fassent.

e) Stade consciencieux

Le consciencieux ne reprend pas seulement pour lui les valeurs proposées par le groupe culturel, mais il les critique. "Ce qui s'ouvre à cette étape, c'est la question de l'authentique". SMITH écrit: "Le consciencieux éprouve de la culpabilité quand il transgresse ses normes intériorisées. Il peut craquer sous le poids de cette faute ressentie parce qu'il ne comprend pas toujours les règles qu'il a enfreintes. Plus l'individu est intelligent, plus nombreuses sont les règles qu'il peut connaître et mieux aussi il peut les comprendre. La construction de la personnalité, par suite, est inévitablement liée à l'équipement intellectuel de l'enfant. Au total c'est de sa dotation en intelligence que dépend, pour l'individu, le fait de dépasser le stade du conformisme, ainsi que la manière dont il le dépassera; c'est aussi de la rivalité enfantine qu'il a vécue à l'égard de son père, l'image favorable qu'il s'est faite de ce père et la pression générale de la société qui l'incitent à suivre plutôt ses règles intériorisées que les règles extérieures. Mais, par dessus tout, son développement dépend de la considération que ses parents tout au long de cette longue maturation".

f) Stade de l'accomplissement (même référence)

Au-delà de l'intériorisation des règles vient l'épanouissement dernier. Ici, la personne a dépassé les conflits et est arrivée à une plénitude qui ne refoule pas ces conflits, mais les réconcilie dans une unité supérieure. Elle est au-delà des frustrations qu'engendre des buts inatteignables: elle a loyalement renoncé à l'impossible. Elle ne tolère plus les différences individuelles: elle les accepte. Elle est plus compétente dans la manière dont elle assume les rôles sociaux: elle crée elle-même son rôle. Ce stade est difficile à décrire. Les personnes qui y sont parvenues, et elles sont rares, n'ont en somme plus grand chose de "commun". elles représentent une manière d'être "d'homme unique en son genre".

MASLOW (Motivation and personality, Harper, New-York, 1954) s'est efforcé

de mieux comprendre ces "sur-normaux". Il définissait le besoin de s'accomplir par le "désir de devenir de plus en plus ce qu'on est, de devenir tout ce qu'on est capable de devenir". Il met ces besoins au haut de sa pyramide de besoins et ne les voit plus comme un manque (le besoin est d'ordinaire le signe d'un manque, d'une déficience, comme la soif ou la faim, anticipation d'un état de repos antérieur, essai de rétablir un équilibre rompu), mais comme une vocation de croissance.

Passant en revue l'histoire, et ses proches et connaissances, MASLOW constitue un groupe d'une cinquantaine de personnes (48 exactement) notées, par le fait qu'elles se réalisent entièrement, fonctionnent à pleine capacité, font l'usage maximum de leurs talents et, en général, le mieux de ce qu'elles sont capables de faire. Son groupe comprend notamment: L. van Beethoven, A. Einstein, S. Freud, A. Schweitzer, B. Spinoza, W. Goethe, W. James, Eleanor Roosevelt et W. Whitmann, mais aussi une dizaine de contemporains anonymes, et une vingtaine d'étudiants "prometteurs". Voici les qualités qui ressortent plus particulièrement:

<u>intégration:</u>	spontanéité - acceptation de sa propre nature - fusion de la sexualité et de l'amour - fraîcheur perpétuelle de perception
<u>autonomie:</u>	qualité du détachement - besoin de vie privée, d'intimité - résistance à toute endoctrination
<u>stabilité:</u>	acceptation de soi et d'autrui - humour - philosophie
<u>représentation symbolique:</u>	perception efficiente de la réalité - centration sur les problèmes - pouvoir créateur - distinction nette entre moyens et fins
<u>allocentrisme:</u>	expérience mystique - structure de caractère démocratique - relations interpersonnelles profondes et englobante - identification avec l'humanité.

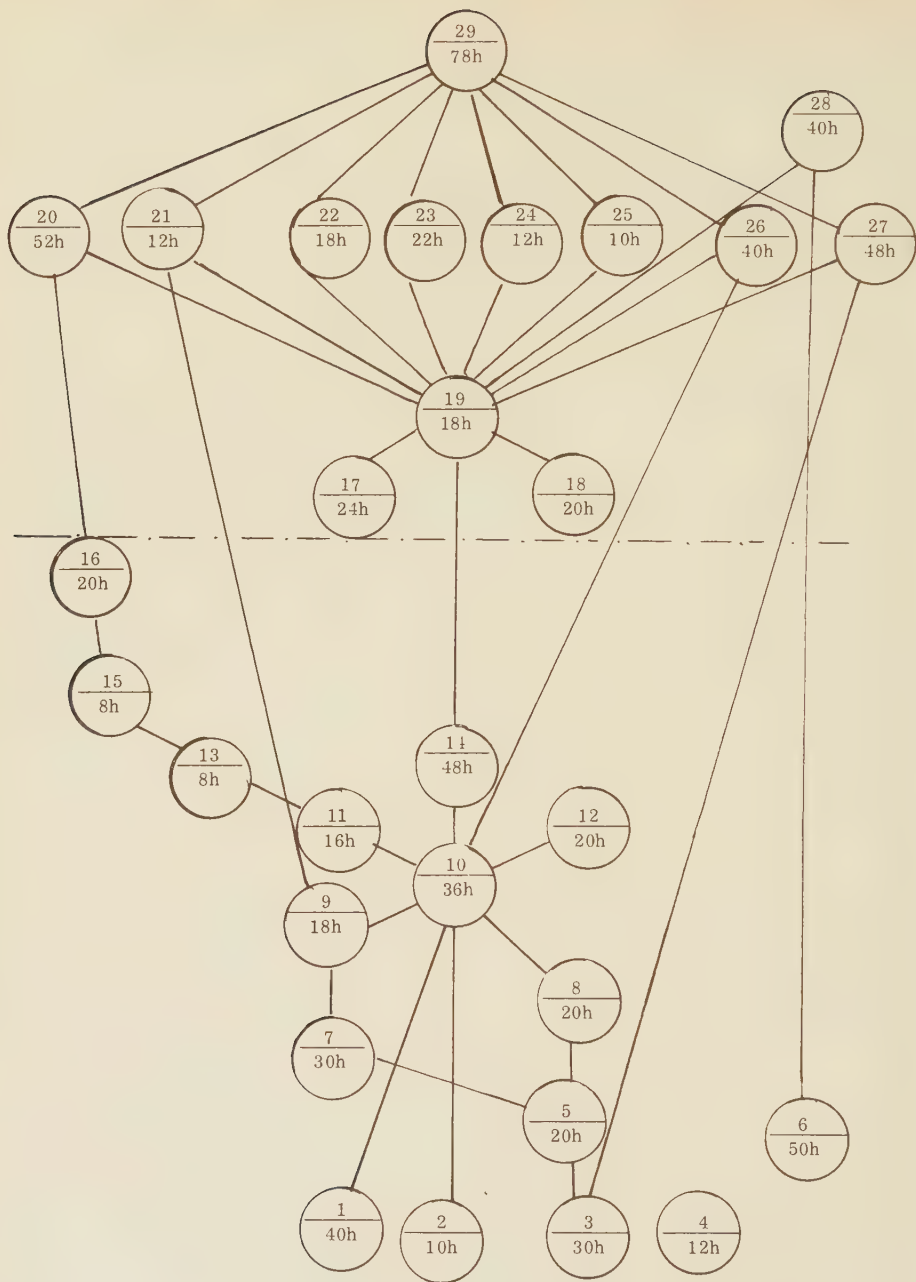
- 1) Extraits de CHANCEREL, J. L. - L'Evaluation de la Formation - Neuchâtel - Séminaire de Psychologie et de Pédagogie - 1976.
- 2) Extraits de CHANCEREL, J. L. et GONTHIER A. - "Identification des Qualifications-Clés en vue de la construction des Unités Capitalisables - Strasbourg - Conseil de l'Europe - 1975 - (pp. 23-35). Avec l'autorisation du Conseil de l'Europe
- 3) BLOOM B. S. et coll. - Taxonomie des Objectifs Pédagogiques du domaine cognitif - Montréal - Education nouvelle - 1967 - (p. 67)
- 4) BLOOM B. S. et coll. - déjà cité (p. 32)
- 5) ENGLISH H. et ENGLISH A. C. - A comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms. New-York - David McKay - 1958 (p. 272)
- 6) KRATHWOHL D. R.; BLOOM B. et MASIA B. - Taxonomie des objectifs pédagogiques: domaine affectif. - Montréal - Ed. nouvelle - 1970 (p. 135)
- 7) KRATHWOHL D. R. et coll. - déjà cité (p. 213)
- 8) SMITH, H. C. Personality development. New York. Mac Graw Hill 1968.
- 9) LOEVINGER, J. "The meaning and measurement of ego development". American Psychologist 1966 - 21, pp. 195-206
- 10) HEATH, D. H. Explorations of maturity. New York, Appleton. Century-Crofts. 1965.
- 11) MULLER, P. Cours de Personnalité. Neuchâtel, Séminaire de Psychologie. 1970-72.

ANNEXE II

CONTRAT DE FORMATION

Dans cette annexe nous présentons:

- 1) L'arbre des Unités Capitalisables
- 2) Les résultats de cinq négociations
candidats de la volée 1973 - 1975
candidats de la volée 1974 - 1976



NEGOCIATION DU PROGRAMME 1974-1975

Nom, prénom: A

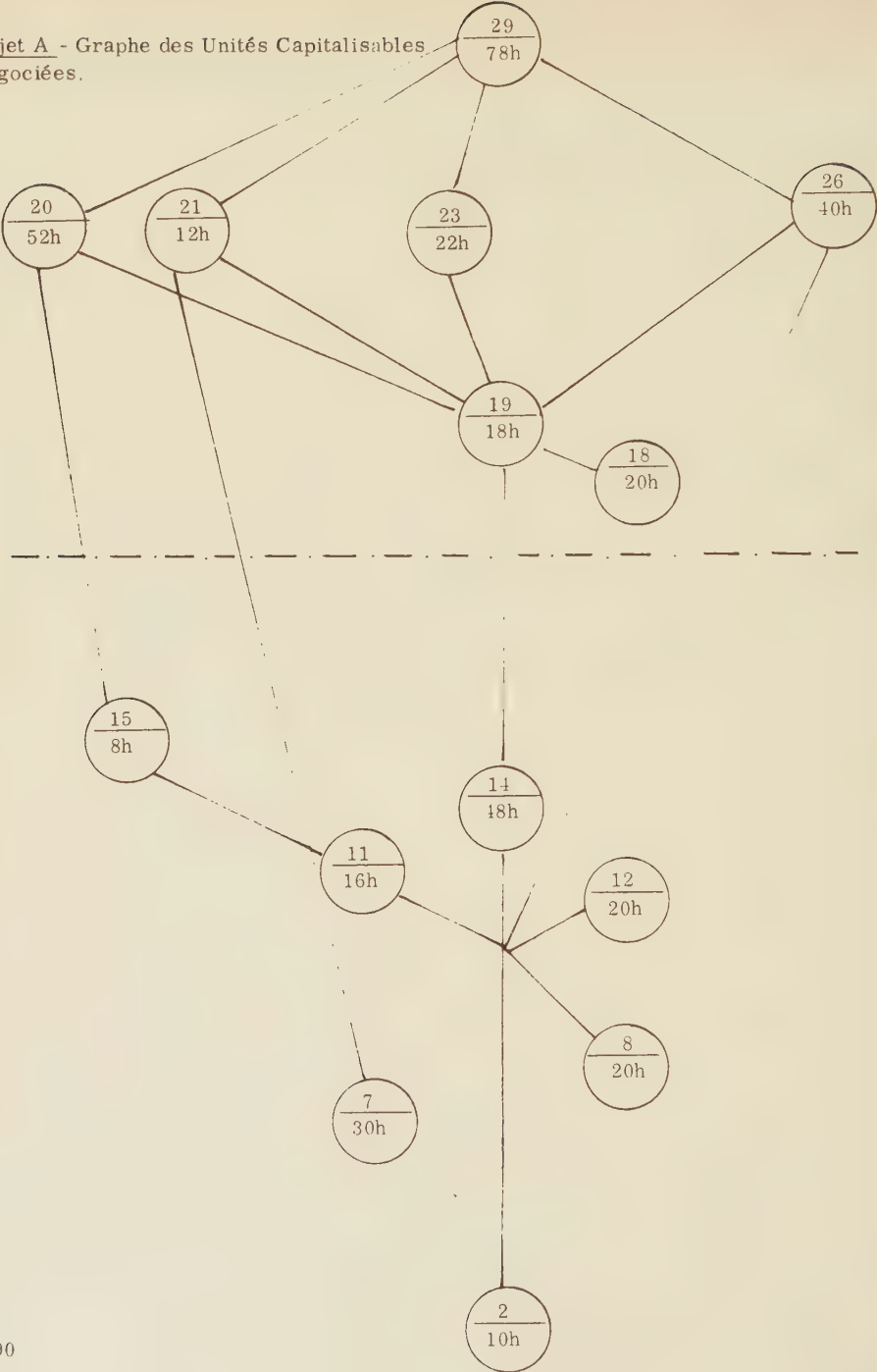
volée: 73-75

Conseiller aux études: X

No unité	Titre unité	Acquérir	Equival. partielle	Equival. totale
1	a) Développ. affectif enfant	-	-	-
	b) Développ. personnalité enfant	-	-	-
2	Développ. psycho-social enfant	x		
3	Développ. cognitif enfant	-	-	-
4	Présentation formation; organis. trav. person.			x
5	Divers courants psychol. enfant	-	-	-
6	Sensibilisation aux attitudes profes- sion.	-	-	-
7 b	Développ. neuro-psychomoteur normal et pathol.	x		
8	Mémoire et apprentissage	x		
9	Divers courants d'éducation de la psychomotricité			
10	Observation enfant normal et handicapé	-	-	-
11	Eveil au langage/expression/ communication	x		
12	Discussion problèmes psycholo- giques réels	x		
13	Information sur troubles du langage: collaboration avec logopé- distes			
14	Méthodologie générale		x	
15	Initiation à l'écriture	x		
16	Expression orale et écrite enfants handicapés	-	-	-
17	Système prise en charge mineurs handicapés	-	-	-
18 b	Etude critique doctrines et rela- tions pédagog.	x		
19 b	Problèmes matériels de la classe spéciale	x		

No unité	Titre unité	Acquérir	Equival. partielle	Equival. totale
20	Trois méthodes d'apprentis- sage lecture et français: Borel- Maisonny, Freinet, Sablier		x	
21	Didactique activités physiques et de plein air	x		
22	Didactique étude de l'environne- ment	-	-	-
23 b	Pédagogie scientifique; docimolo- gie adaptée à enseignement spécia- lisé	x		
24	Didactique activités musicales	-	-	-
25	Didactique du dessin et activités manuelles créatrices			
26	a) Troubles de la personnalité	x		
	b) Troubles de la personnalité	-	-	-
27	Didactique de la mathématique			x
28	L'enseignant spécialisé et son travail			x
29	Méthodologies spéciales et adapta- tion aux handicapés	x		

Sujet A - Graphe des Unités Capitalisables
négociées.



NEGOCIATION DU PROGRAMME 1974-1975

Nom, Prénom: B

volée: 73-75

Conseiller aux études: Y

No unité	Titre unité	Acquérir	Equival. partielle	Equival. totale
1	a) Développ. affectif enfant	-	-	-
	b) Développ. personnalité enfant	-	-	-
2	Développ. psycho-social enfant	x		
3	Développ. cognitif enfant	-	-	-
4	Présentation formation; organis. trav. personn.			x
5	Divers courants psychol. enfant	-	-	-
6	Sensibilisation aux attitudes pro- fess.	-	-	-
7b	Développ. neuro-psychomoteur normal et pathol.			x
8	Mémoire et apprentissage	x		
9	Divers courants d'éducation de la psychomotricité	-	-	-
10	Observation enfant normal et han- dicapé	-	-	-
11	Eveil au langage/expression/com- munication			x
12	Discussion problèmes psychologiques réels			x
13	Information sur troubles du langage; collaboration avec logopédistes	-	-	-
14	Méthodologie générale			x
15	Initiation à l'écriture			x
16	Expression orale et écrite enfants handicapés	-	-	-
17	Système prise en charge mineurs handicapés	-	-	-
18b	Etude critique doctrines et relations pédag.			x
19b	Problèmes matériels de la classe spéciale			x

No unité	Titre unité	Acquérir	Equival. partielle	Equival. totale
20	Trois méthodes d'apprentis- sage lecture et français: Borel- Maisonny, Freinet, Sablier			x
21	Didactique activités physiques et de plein air			x
22	Didactique étude de l'environne- ment	-	-	-
23b	Pédagogie scientifique; docimolo- gie adaptée à enseignement spé- cialisé	x		
24	Didactique activités musicales	-	-	-
25	Didactique du dessin et activités manuelles créatrices	-	-	-
26	a) Troubles de la personnalité b) Troubles de la personnalité	x		
27	Didactique de la mathématique	x		
28b	L'enseignant spécialisé et son travail			x
29	Méthodologies spéciales et adapta- tion aux handicapés	x		

Sujet B: Graphe des Unités
Capitalisables négociées



NEGOCIATION DU PROGRAMME 1974-1975

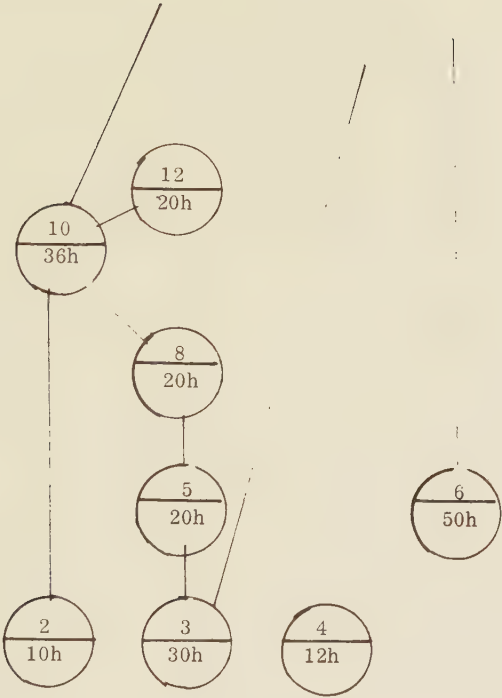
Nom, prénom: C

volée: 74-76

Conseiller aux études: Z

No unité	Titre unité	Acquérir	Equival. partielle	Equival. totale
1	a) Développ. affectif enfant b) Développ. personnalité enfant	-	-	- x
2	Développ. psycho-social enfant	x		
3	Développ. cognitif enfant		x	
4	Présentation formation; organis. trav. personn.	x		
5	Divers courants psychol. enfant	x		
6	Sensibilisation aux attitudes profess.	x		
7	Développ. neuro-psychomoteur normal et pathol.			x
8	Mémoire et apprentissage	x		
9	Divers courants d'éducation de la psychomotricité			x
10	Observation enfant normal et handi- capé	x		
11	Eveil au langage/expression/com- munication			x
12	Discussion problèmes psychologiques réels	x		
13	Information sur troubles du langage; collaboration avec logopédistes			x
14	Méthodologie générale			x
15	Initiation à l'écriture			x
16	Expression orale et écrite enfants handicapés			x

Sujet C : Graphe des Unités
Capitalisables négociées



NEGOCIATION DU PROGRAMME 1974-1975

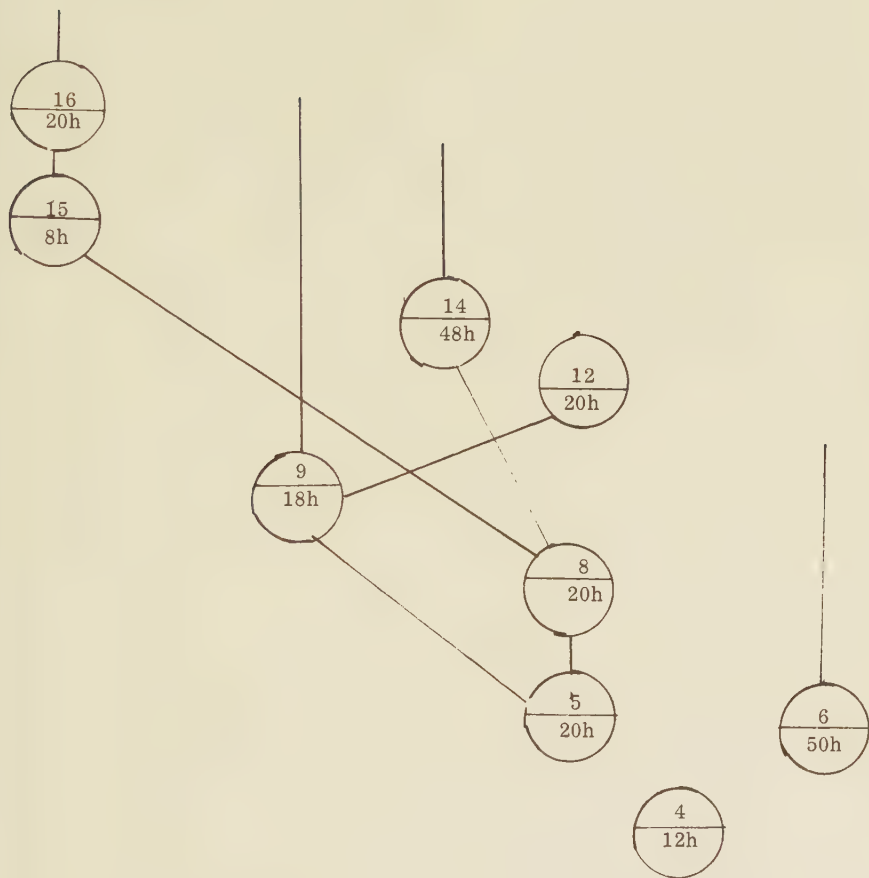
Nom, prénom: D

volée: 74-76

Conseiller aux études: X

No unité	Titre unité	Acquérir	Equival. partielle	Equival. totale
1	a) Développ. affectif enfant	-	-	-
	b) Développ. personnalité enfant			x
2	Développ. psycho-social enfant			x
3	Développ. cognitif enfant			x
4	Présentation formation; organis. trav. personn.	x		
5	Divers courants psychol. enfant	x		
6	Sensibilisation aux attitudes pro- fess.	x		
7	Développ. neuro-psychomoteur normal et pathol.			x
8	Mémoire et apprentissage	x		
9	Divers courants d'éducation de la psychomotricité			x
10	Observation enfant normal et handicapé			x
11	Eveil au langage/expression/com- munication			x
12	Discussion problèmes psycholo- giques réels	x		
13	Information sur troubles du langage; collaboration avec logopédistes			x
14	Méthodologie générale	x		
15	Initiation à l'écriture	x		
16	Expression orale et écrite enfants handicapés	x		

Sujet D: Graphe des Unités Capitalisables
négociées



NEGOCIATION DU PROGRAMME 1974-1975

Nom, prénom: E

volée: 74-76

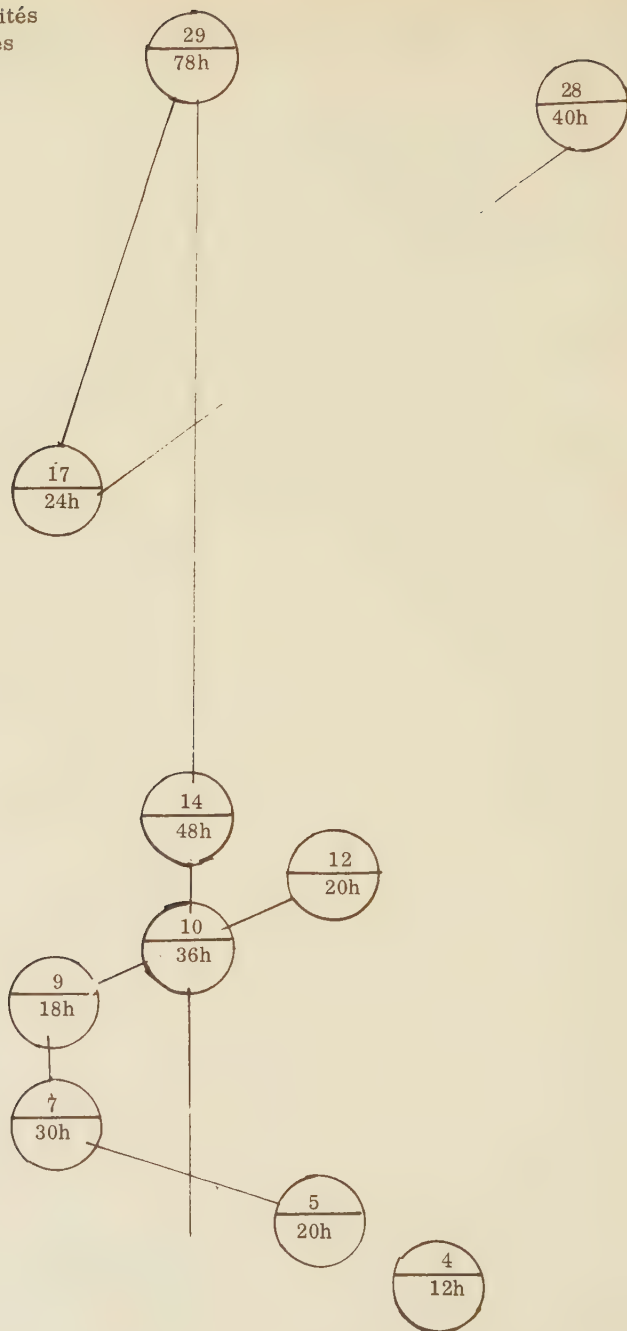
Conseiller aux études: Y

No unité	Titre unité	Acquérir	Equival. partielle	Equival. totale
1	a) Développ. affectif enfant	-	-	-
	b) Développ. personnalité enfant			x
2	Développ. psycho-social enfant			x
3	Développ. cognitif enfant			x
4	Présentation formation: organis. trav. personn.	x		
5	Divers courants psychol. enfant	x		
6	Sensibilisation aux attitudes profess.			x
7	Développ. neuro-psychomoteur normal et pathol.	x		
8	Mémoire et apprentissage			x
9	Divers courants d'éducation de la psychomotricité	x		
10	Observation enfant normal et handicapé	x		
11	Eveil au langage/expression/ communication			x
12	Discussion problèmes psycho- logiques réels	x		
13	Information sur troubles du langage; collaboration avec logopédistes			x
14	Méthodologie générale		x	
15	Initiation à l'écriture			x
16	Expression orale et écrite enfants handicapés			x
17	Système prise en charge mineurs handicapés	x		
18	Etude critique doctrines et rela- tions pédag.			x
19	Problèmes matériels de la classe spéciale			x
20	Trois méthodes d'apprentissage lecture et français: Borel-Maisonny, Freinet, Sablier			x

No unité	Titre unité	Acquérir	Equival. partielle	Equival. totale
21	Didactique activités physiques et de plein air			x
22	Didactique étude de l'environnement			x
23	Pédagogie scientifique; docimologie adaptée à enseignement spécialisé			x
24	Didactique activités musicales			x
25	Didactique du dessin et activités manuelles créatrices			x
26	a) Troubles de la personnalité	-	-	-
	b) Troubles de la personnalité			x
27	Didactique de la mathématique			x
28	L'enseignant spécialisé et son travail	x		
29	Méthodologies spéciales et adaptation aux handicapés	x		

Programme éventuellement condensé sur une année.

Sujet E: Graphe des Unités
Capitalisables négociées



ANNEXE III

RENSEIGNEMENTS GENERAUX, CONDITIONS GENERALES, OBJECTIFS, FILIERES et FORMATION CONTINUE, ROLES et FONCTIONNEMENT DU SYSTEME DE FORMATION DU SEMINAIRE CANTONAL DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE DU CANTON DE VAUD - (1)

(Programme de la première volée)

1) Avec la permission du Directeur du Service de l'Enseignement spécialisé du Canton de Vaud, que nous remercions.



SEMINAIRE CANTONAL DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE

PROGRAMME DES COURS

LAUSANNE 1974 - 1975

Ce document est le résultat d'une négociation entre le Séminaire cantonal de l'enseignement spécialisé, ses formateurs, les candidats et leurs directeurs d'école, sur les conseils de Monsieur Jean-Louis Chancerel, chargé de cours à l'Université de Neuchâtel, et selon une méthode élaborée par le Groupe d'intervention et d'application en psychologie et pédagogie. Il ne saurait être utilisé tout ou en partie ailleurs sans l'approbation du Séminaire cantonal et du Groupe d'intervention.

RENSEIGNEMENTS GENERAUX

CONDITIONS GENERALES DU SEMINAIRE CANTONAL DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE

Le chef du Département de la prévoyance sociale et des assurances,

vu l'ordonnance du 11 septembre 1972 du Département fédéral de l'intérieur,
sur la reconnaissance d'écoles spéciales dans l'assurance invalidité,

vu l'arrêté du 27 décembre 1972 constituant le Séminaire cantonal de l'en-
seignement spécialisé,

vu le préavis du Groupe de travail chargé, le 30 août 1972, par le Conseil
d'Etat, d'étudier la création d'un Séminaire cantonal de l'enseignement
spécialisé,

vu le préavis du chef du Service de l'enseignement spécialisé,

d é c i d e :

Article premier. Les présentes conditions générales règlent
successivement

- a) l'organisation du Séminaire cantonal de
l'enseignement spécialisé (ci-après
Séminaire)
- b) l'admission des candidats au Séminaire
- c) la formation des maîtres de classe spé-
ciale
- d) la délivrance des brevets.

Chapitre premier : ORGANISATION

Directeur

Art. 2.- Le Chef du Service de l'enseignement spécialisé
fonctionne comme directeur du Séminaire.

Art. 3.- Les formateurs chargés de l'enseignement au Sé-
minaire sont désignés par le directeur.

Art. 4.- La conférence - présidée par le directeur et
réunissant les conseillers pédagogiques du Service
de l'enseignement spécialisé (SES) et les forma-
teurs du Séminaire (ci-après la Conférence) -
assure l'unité de la formation pédagogique.

Chapitre II : ADMISSION

- Commission d'examen des candidatures Art. 5.- La commission d'examen des candidatures (ci-après la Commission) est désignée par le Conseil d'Etat. Elle comprend notamment des représentants du SES, des employeurs et des travailleurs de l'enseignement spécialisé public et privé.
- Demandes d'inscription Art. 6.- La demande d'inscription au Séminaire doit être adressée à la Commission sur formule officielle jusqu'au 15 février au plus tard.
- Art. 7.- L'admission au Séminaire est réservée en priorité aux candidats domiciliés dans le canton de Vaud.
- Si le nombre de candidatures est inférieur au nombre de places disponibles, des candidats domiciliés dans un autre canton peuvent néanmoins être admis, moyennant une participation aux frais du Séminaire. Cette participation est égale aux frais effectifs supportés par le canton de Vaud pour ce candidat, sous déduction des éventuelles subventions fédérales.
- Conditions d'admission Art. 8.- Les personnes qui désirent s'inscrire au Séminaire doivent être âgées de 25 ans au moins et :
- a) pour les éducateurs ou éducatrices spécialisés: détenir un diplôme d'éducateur spécialisé délivré dans le canton de Vaud et justifier de deux années d'éducation à la tête d'un groupe d'enfants et d'adolescents et d'une à la tête d'une classe spéciale;
 - b) pour les instituteurs ou institutrices brevetés: détenir un brevet d'école normale délivré dans le canton de Vaud et justifier de trois années de pratique dans l'enseignement primaire et d'une à la tête d'une classe spéciale.
- Exceptions Art. 9.- La Commission peut néanmoins admettre au Séminaire un candidat qui ne remplit pas les conditions de l'art. 8 ci-dessus :
- a) si le ou les titres que détient ce candidat sont jugés équivalents à ceux prévus par l'art. 8 ci-dessus;
 - b) si le candidat, même en l'absence de titre, justifie d'une pratique professionnelle de six ans dont une année au moins à la tête d'une classe spéciale;

- c) si le ou les titres que détient ce candidat
- même âgé de moins de 25 ans - sont jugés
suffisants pour le libérer des conditions minima
d'années de pratique.

Art. 10.- La Commission décide de l'admission du candidat.
Pour ce faire, elle le convoque et, le cas éché-
ant, demande l'avis d'un psychologue-conseil. Elle
peut astreindre le candidat à un examen préalable.

Elle donne son préavis à la Conférence sur la
nature et l'importance du complément de formation
que le candidat doit acquérir.

Engagement

Art. 11.- Le candidat admis à suivre les cours du Séminaire
- sauf s'il les suit conformément à l'art. 7,
al. 2 ci-dessus - s'engage à occuper un ou des
postes dans l'enseignement spécialisé du canton de
Vaud pendant au moins une année dans les trois ans
qui suivent l'obtention du brevet.

Au cas où cet engagement n'est pas tenu, le dé-
faillant doit verser à l'Etat une partie des frais
occasionnés pour sa formation; le montant dû ne
saurait excéder Fr. 1'000.- pour les deux années
de formation et peut être abaissé en fonction de
l'éventuelle réduction du programme propre à cha-
que candidat. Il est communiqué au candidat par
la Conférence en même temps que le programme des
cours.

Au cas où l'engagement n'est tenu que partielle-
ment, le montant dû à l'Etat est proportionnel au
temps de service non accompli.

Demeurent réservés les cas d'empêchement fortuits,
qui sont tranchés par le chef du Département de
la prévoyance sociale et des assurances (ci-après
Département) sur préavis du directeur.

Art. 12.- Le candidat admis s'engage à suivre régulièrement
les cours et à participer aux activités du Sémi-
naire. Les demandes de congé sont adressées au
moins 24 heures à l'avance au directeur.

Secret

Art. 13.- Le candidat admis est tenu de garder le secret sur
les faits dont il prendra connaissance pendant
le Séminaire et qui doivent rester secrets en rai-
son de leur nature, des circonstances ou d'instruc-
tions spéciales. Cette obligation subsiste à la fin
du Séminaire.

Chapitre III : FORMATION

- Gratuité des cours** Art. 14.- Sous réserve des art. 7, al. 2 et 11, al. 2, les cours du Séminaire sont gratuits.
- Durée** Art. 15.- Ils se poursuivent, d'une manière générale, sur une période de deux ans, à raison de 300 heures par an prises partiellement sur le temps libre et de vacances de la personne en formation.
- Programme** Art. 16.- Le programme des cours est défini par la Conférence qui prend le préavis du Groupe de travail du Séminaire nommé par le Conseil d'Etat.
- Ce programme est fractionné par discipline et, à l'intérieur, par unités, de manière à s'adapter de cas en cas au complément de formation nécessaire. Il est à disposition des candidats.
- Art. 17.- La Conférence décide, dans chaque cas particulier, la ou les unités que doit acquérir le candidat; l'avis de ce dernier peut être demandé.
- La dispense, pour un candidat, d'une ou de plusieurs unités, peut réduire le nombre d'heures de cours auquel il est astreint.
- Sanction** Art. 18.- La personne en formation qui trouble la bonne marche du Séminaire ou qui fait preuve de négligence ou d'irrégularité, peut être exclue du Séminaire.
- L'exclusion est prononcée par le chef du Département, sur préavis du Directeur.
- La personne en formation est entendue. La décision prise à son égard est motivée et indique le délai et l'autorité supérieure de recours.
- Contre cette décision, recours peut être formé au Conseil d'Etat dans les 10 jours dès la notification, conformément à l'arrêté fixant la procédure pour les recours administratifs.

Obtention
du brevet

Art. 19.- La Conférence apprécie la formation acquise durant le Séminaire par le candidat. Elle communique, sous forme de préavis, ses conclusions au Département.

Sur la base de ce préavis, le Département délivre le brevet de l'enseignement spécialisé.

Echec

Art. 20.- Si - la formation du candidat étant jugée insuffisante - la Conférence préavise défavorablement, le Département peut autoriser le candidat à suivre à nouveau tout ou partie des cours du Séminaire.

Il en est de même d'un candidat qui, pour cause de maladie ou pour toute autre raison, a interrompu le Séminaire pour une longue durée.

LE SYSTÈME DE FORMATION PAR UNITES

Le système de formation par unités est une nouvelle façon d'aborder l'organisation d'une formation. Spécialement (mais pas uniquement) conçu dans une perspective de formation d'adultes, il permet aux candidats d'économiser leur temps tout en les rendant plus responsables, notamment :

- en valorisant la formation et l'expérience antérieures,
- en valorisant les travaux personnels,
- en proposant de ne suivre que les cours nécessaires.

Pour fonctionner rationnellement, ce système doit être basé sur une définition préalable aussi exhaustive que possible des objectifs de la formation.

En conséquence, il suppose une réflexion sur les "savoir faire" devant être acquis par les candidats. Il permet la négociation des cheminements individuels et des méthodes de la formation. Certaines unités peuvent être considérées comme acquises au départ en raison de la formation et de l'expérience antérieures des candidats. Elles font alors l'objet d'une validation par équivalence.

Mais qu'est-ce qu'une unité ?

Un travailleur formé dans n'importe quel domaine justifie d'un certain nombre de "savoir faire" qui découlent d'un ensemble de connaissances, de qualifications et d'aptitudes. Parmi ces "savoir faire", quelques-uns concernent un aspect plus particulier de la formation. Le regroupement de ces "savoir faire" par catégories permet la construction des unités.

Chacune d'entre elles est alors soumise à une méthode d'analyse qui comprend :

- la définition du champ particulier de connaissances ou de qualifications et celle des comportements espérés des candidats en fin de formation;
- la détermination du niveau de la formation (générale ou approfondie) en fonction des points de départ (individualisés) des candidats et de leur point d'arrivée (semblable, en principe);
- l'étude des moyens pédagogiques.

Une telle méthode d'analyse aboutit à la construction globale d'une formation dont tous les aspects sont mis en relief dans leurs éléments les plus pratiques, les plus quotidiens. Elle amène à choisir les moyens les plus judicieux : cours, séminaires, discussions, travaux pratiques, lectures, stages ou visites.

L'évaluation à laquelle participent les candidats est partie intégrante de chaque unité et peut se dérouler selon diverses modalités : tests, questionnaires à choix multiples, travaux personnels, entretiens ou mémoires.

Le système implique la suppression du rassemblement constant de tous les candidats et le cheminement individualisé de chacun au gré des unités qu'il doit acquérir.

Des réunions générales seront par conséquent organisées pour permettre l'échange des impressions, des idées et des points de vue. Par ailleurs, la fonction de conseiller aux études sera créée pour appuyer les candidats dans leur cheminement personnel.

Les candidats sont en possession de documents qui constituent, à mesure de l'avancement des travaux, les traces tangibles de leur formation. Un livret récapitule toutes les unités dont la validation doit être inscrite et contresignée. Un dossier géré par chaque candidat rassemble ses travaux (mémoires, tests d'évaluation, lexiques, etc...); seule la présentation des travaux ayant fait l'objet d'une évaluation peut être exigée, notamment en cas de contestation lors de la non-validation d'une unité. Tous les photocopiés sont distribués à tous les candidats, y compris à ceux qui ont été mis au bénéfice d'une équivalence d'unité.

Comme on le constate, de très nombreux éléments de la formation par unités sont d'emblée connus des formateurs et des candidats : non seulement le programme ou l'horaire, mais aussi le contenu du travail, les tâches à accomplir. Le système est transparent; du moins doit-il tendre à l'être le plus possible. Les collaborations entre formateurs, candidats et employeurs doivent être en conséquence renforcées; elles permettront, au fil des années, l'évolution du système.

LE FORMATEUR

Le formateur, engagé par la direction du Séminaire cantonal, responsable de tout ou partie d'une unité, doit être qualifié dans son domaine et bien informé des disciplines connues.

Cahier des charges :

1. Le formateur adhère au système des unités; il tient compte des autres unités pour l'élaboration de son propre travail.
2. Le formateur adapte son enseignement aux candidats; sur leur demande, il négocie avec eux.
3. Le formateur fournit tous les documents prévus; il donne ses cours; il anime des séminaires, il est à disposition pendant les heures de réception.
4. Le formateur participe aux séances préparatoires de son groupe (pédagogie, psychologie, psychomotricité, didactiques).
5. Le formateur évalue les résultats de son enseignement et en ajuste le contenu et les méthodes.

LE COORDINATEUR

Le coordinateur est un formateur qui porte plus particulièrement la responsabilité de la vue d'ensemble autant du domaine de son groupe que de la formation globale.

Cahier des charges :

1. Le coordinateur veille à l'équilibre de son groupe; il réunit les formateurs dès que le besoin s'en fait sentir; il fait des propositions à la direction pour la recherche et l'engagement de nouveaux formateurs.
2. Le coordinateur assure la liaison avec la direction et les autres coordinateurs des autres groupes.
3. Le coordinateur participe aux réunions du Groupe de coordination.
4. Le coordinateur organise des séances d'évaluation pédagogique des unités de son groupe; des candidats peuvent y être invités.

LE CONSEILLER AUX ÉTUDES

Le conseiller aux études connaît avec précision le travail effectué dans les classes spéciales, son organisation et son contenu; dans la règle, il est ou a été lui-même un praticien; il a une bonne vue d'ensemble des problèmes théoriques posés par l'enseignement auprès des handicapés. Il doit avoir les qualités nécessaires au conseil individuel et à l'animation de groupes; il se sent responsable de sa propre formation et agit en conséquence. Subordonné au directeur du Séminaire, il travaille sur le même plan que les coordinateurs et les formateurs. Il n'intervient pas dans le cadre des cours. Il ne peut être un inspecteur du Service.

Cahier des charges :

1. Objectifs généraux :
 - Assurer la liaison entre le candidat conseillé et le Séminaire cantonal.
 - Assurer l'établissement des contrats de formation entre le candidat et le Séminaire cantonal.
 - Aider le candidat à résoudre les problèmes posés par sa formation.
2. Tâches :
 - a) Avant le début des cours :
 - Etablir avec le candidat le bilan de sa formation et de ses expériences

antérieures.

- S'assurer que le système de formation est bien compris et admis par le candidat.
- S'informer du contenu de chaque unité.
- Négocier avec le candidat le contrat de formation portant sur l'ensemble des unités.
- Etablir avec les autres conseillers aux études un "bilan de volée" et le communiquer aux formateurs.
- Préavis sur les équivalences d'unités en vue de la validation par la direction.

b) Pendant la formation :

- Collaborer à l'établissement de bilans intermédiaires trois fois par année avec chaque candidat; compléter le livret du candidat.
- Collaborer à l'établissement de bilans partiels supplémentaires chaque fois que le candidat en manifeste le désir.
- Aider le candidat à résoudre des problèmes de formation particuliers sur sa demande.
- Provoquer des entretiens avec le candidat si le besoin s'en fait sentir ou sur l'initiative d'un formateur.
- Organiser des entretiens entre le candidat et d'autres organisateurs de la formation en cas de nécessité.
- Négocier avec le candidat l'ajustement permanent du contrat.
- Assurer l'unité de la formation par les contacts avec les autres conseillers aux études.
- Demeurer à disposition du candidat pour l'aider à résoudre ses problèmes de formation, à des heures de réception régulières.
- S'il y a des difficultés, aider le candidat dans l'évaluation de chaque unité - au besoin en relation avec le formateur.
- En cas d'échec dans une unité, en analyser les causes avec le candidat et l'aider à y remédier.
- Participer aux réunions du groupe des coordinateurs et du groupe des formateurs.
- En cas de besoin, prendre contact avec les employeurs pour les problèmes de formation ou de remplacement du candidat.

3. Horaires :

- A disposition des candidats en moyenne six heures par mois (permanence) et sur rendez-vous.

Remarques :

- En principe, le choix du conseiller aux études est laissé au candidat.

- Le candidat est libre de ne pas avoir recours à son conseiller aux études, en dehors de l'entretien trimestriel.
- Les désaccords sont réglés par la direction du Séminaire, en collaboration avec les coordinateurs.
- Un conseiller aux études s'occupe en principe de quatre candidats par volée.
- Dans des cas exceptionnels, un-candidat peut changer de conseiller.

LE DIRECTEUR DU SÉMINAIRE

Le directeur prend toutes les décisions intéressant la marche générale du Séminaire. En cas de désaccord, il est l'instance de recours.

Le directeur désigne les formateurs, les coordinateurs et les conseillers aux études. Il convoque et coordonne toutes les réunions nécessaires à la bonne marche de l'enseignement. Il veille à la formation permanente de ses collaborateurs.

En principe, le directeur participe directement à l'enseignement en qualité de formateur. Il ne peut être coordinateur ni conseiller aux études.

Le directeur valide, sur préavis des conseillers aux études, les équivalences d'unité. Avec le chef de département, il délivre les brevets.

LA NÉGOCIATION DES CONTRATS

1. Avant le déroulement des cours :

- a) le Séminaire cantonal présente l'ensemble de la formation sous forme de dossiers;
- b) chaque candidat discute avec son conseiller aux études le cheminement de sa formation, compte tenu des contraintes du système;
- c) pour les unités éventuellement équivalentes au sujet desquelles il existe un désaccord entre le conseiller et le candidat, l'avis du coordinateur puis du formateur responsable des unités est requis;
- d) la liste des unités à acquérir forme le contrat;
- e) les unités jugées équivalentes sont validées par le directeur sur préavis du conseiller aux études.

2. Pendant les cours :

- a) les conseillers et les formateurs favorisent les contacts, donnent conseil et appuis, proposent les ajustements qu'ils jugent utiles à la formation des candidats.
- b) les heures de consultation des conseillers sont placées dans l'horaire mais non celles des formateurs.

3. A la fin de chaque unité :

- a) la validation est de la compétence du formateur.
- b) en cas de non-validation, le formateur propose, en accord avec le conseiller aux études, une nouvelle évaluation après un travail personnel du candidat.
- c) en cas de désaccord, le directeur peut être consulté.
- d) en cas d'échecs répétés, un arrêt momentané de la formation et une reprise ultérieure peuvent être décidés par le directeur, en accord avec le conseiller aux études.

4. En fin de formation :

La conférence des formateurs propose la délivrance du brevet; le chef du département et le directeur du Séminaire le signent.

LE DIRECTEUR D'ÉCOLE SPÉCIALE

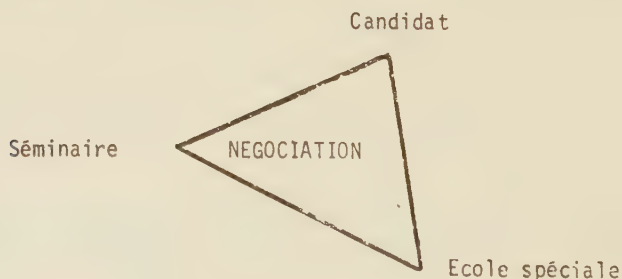
Il est partie prenante de la négociation du contrat de formation. Il se sent responsable, au même titre que la direction du Séminaire, les candidats et les formateurs, du succès de la formation.

Par sa participation aux divers groupes de travail et commission consultatives du Service de l'enseignement spécialisé, il participe à la réflexion sur le contenu de la formation et la politique générale de la prise en charge du handicapé.

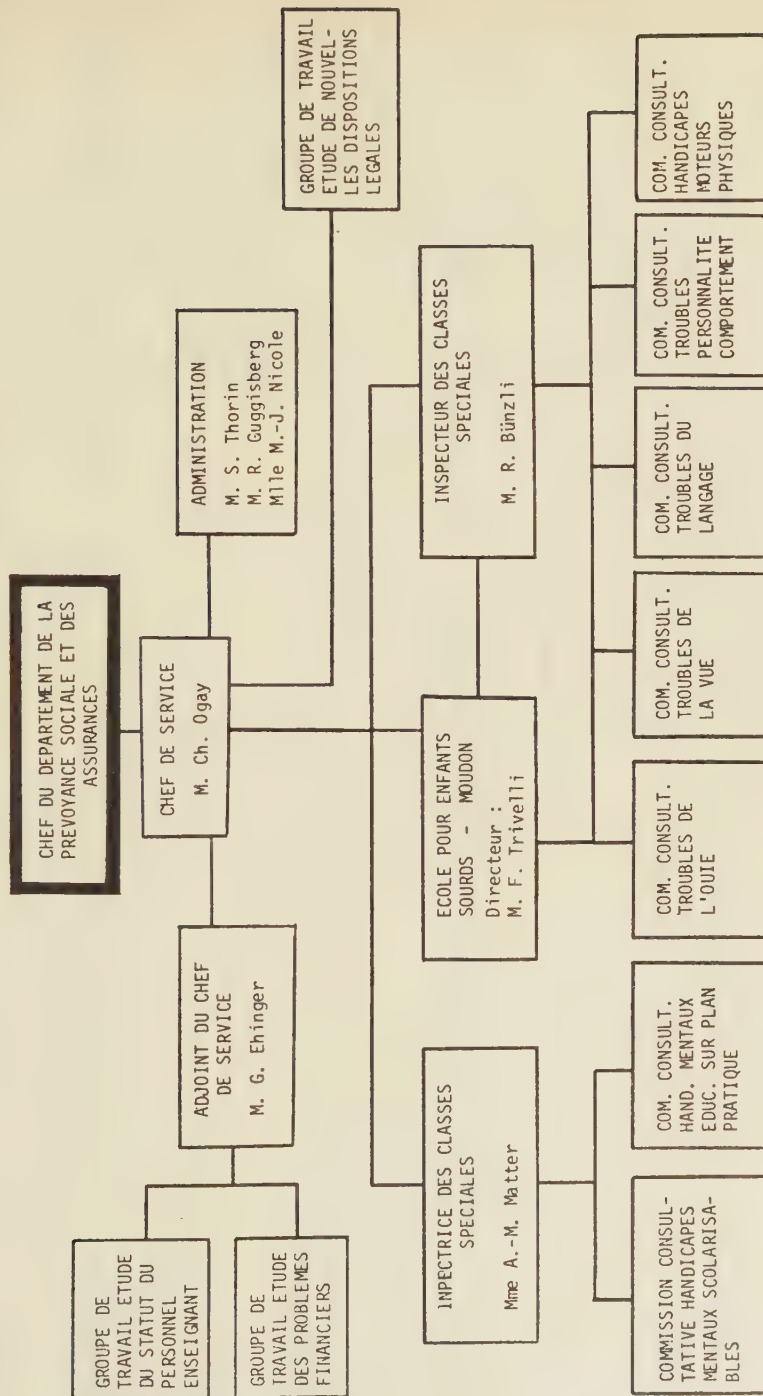
LE CANDIDAT

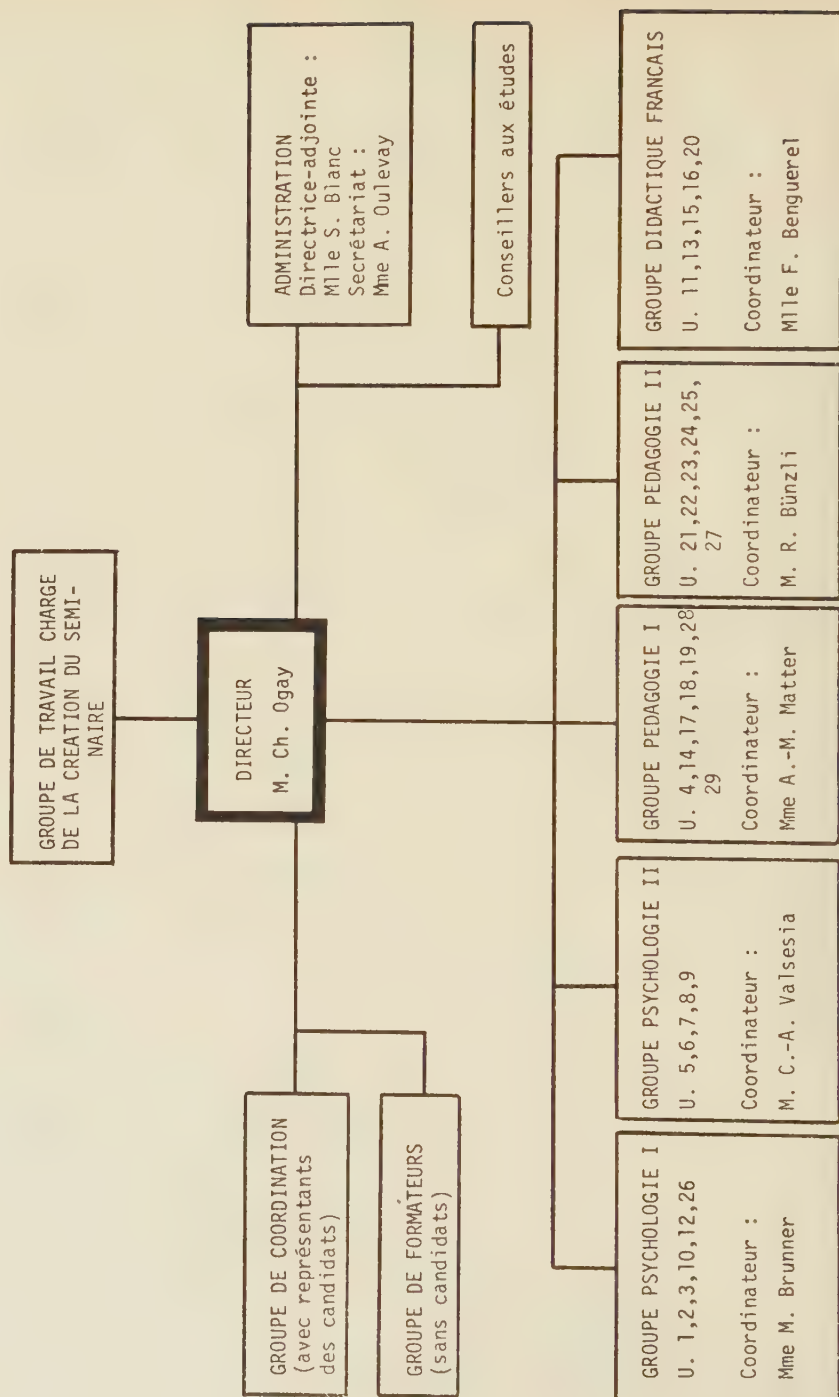
Ayant admis le système de formation, il négocie son cheminement personnel avec son conseiller aux études.

Il participe, soit individuellement, soit par ses délégués, à l'évaluation constante du système.

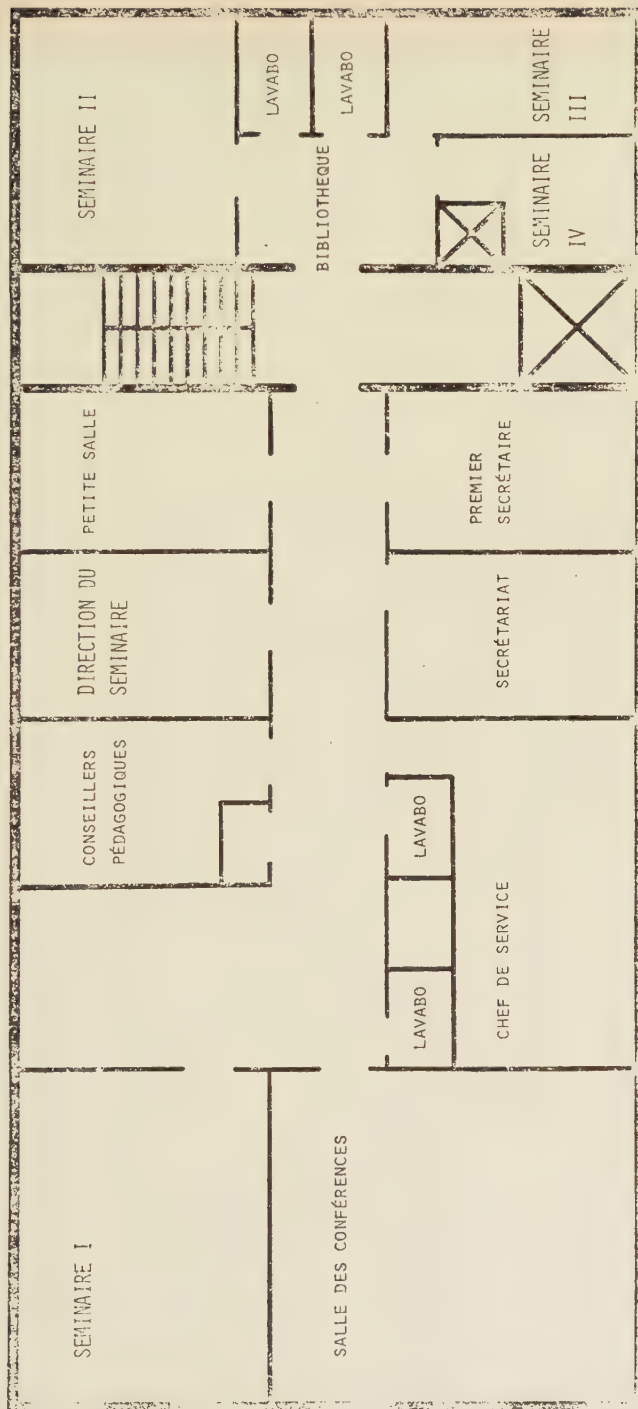


ORGANIGRAMME DU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE





PLAN DU SEMINAIRE CANTONAL DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE



SAVOIR FAIRE GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ

1. Peut enseigner le français, la lecture.
2. Peut enseigner les maths.
3. Se nuance.
4. Se pose des questions.
5. Analyse son travail.
6. Sait se critiquer.
7. Organise et discipline sa vie personnelle (hygiène professionnelle).
8. Connaît ses limites.
9. S'adapte à chaque enfant.
10. Découvre des liaisons.
11. Ne perd pas de vue les objectifs.
12. Assume l'élément pathologique du handicap.
13. Accepte le rythme des enfants.
14. Organise sa journée, son horaire.
15. Change de méthodes quand c'est nécessaire.
16. Connaît les limites des contacts et de la collaboration avec parents, éducateurs, spécialistes, autres enseignants.
17. Garde son style s'il est adéquat.
18. Cherche à se perfectionner.
19. A des notions suffisantes de recherche pédagogique.
20. Prend des décisions en connaissance de cause.
21. Utilise des méthodes d'observation.
22. A le sens de l'humour.
23. Choisit la méthode de travail qui lui convient.
24. Etablit un niveau scolaire de l'enfant.
25. Elabore un projet pour l'enfant.
26. Décompose son travail.
27. Accepte le partage.
28. Ecoute et s'exprime en colloque.
29. Discrimine l'essentiel de l'accessoire.
30. Dépasse les échecs.
31. Se tient au courant de l'évolution de la pédagogie.
32. Se situe par rapport à l'enseignement ordinaire, aux réformes.
33. Garde la notion du "normal".
34. Connaît les tours et détours administratifs.
35. Invente, se renouvelle.
36. Utilise la vie quotidienne.
37. Crée son matériel.
38. Connaît et exploite ce qui existe.
39. Motive, passionne les enfants.
40. Utilise les modèles d'apprentissage.
41. Ose exiger ce qu'il considère comme nécessaire.
42. S'implique dans son enseignement.
43. Discipline les élèves.
44. Crée et domine un climat.
45. S'adapte et s'intègre dans l'environnement (maître/élèves).

46. Satisfait les besoins des enfants et non les siens; les distingue.
47. Distingue ce qui vient du "moi" et de la réflexion.
48. Distingue l'implicite.

Cette liste sera complétée ultérieurement par les listes de "savoir faire" attachés à chaque unité.

TAXONOMIE DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES DE BLOOM

Bloom et ses collaborateurs ont mis au point une taxonomie (classification hiérarchisée des objectifs pédagogiques) notamment dans le domaine cognitif.

Le domaine cognitif est divisé en six niveaux hiérarchisés; la formation du Séminaire, selon les cas, se situe à l'un ou l'autre de ces niveaux :

1. CONNAISSANCE : Des deux activités principales de la mémoire, stockage de l'information et restitution de l'information, c'est cette dernière qui constitue l'opération intellectuelle de niveau inférieur dans cette taxonomie. Mais comme il est plus difficile de se rappeler une loi sociologique que le nom d'un sociologue, il est avantageux pour l'action pédagogique de diviser ce premier niveau général en trois niveaux :
 - 1.1. Se souvenir d'éléments particuliers : Ce sont des termes, des symboles des faits qui ont des références concrètes et qui, au point de vue logique, ont une extension minimum mais une compréhension maximum.
 - 1.2. Se souvenir de procédés : il s'agit bien de procédés de traitement de l'information mais qui doivent être seulement rappelés, et non appliqués comme ce sera le cas aux niveaux supérieurs. On demande ici le rappel de conventions, de tendances, classifications, critères, méthodes.
 - 1.3. Se souvenir de représentations abstraites : ce sont les idées générales les relations, principes, lois, théorie.

2. COMPREHENSION : Alors que le niveau Connaissance exige la restitution presque mot à mot du message, le niveau Compréhension exige une certaine transformation du message mis en mémoire, avant de le restituer. C'est le niveau inférieur de traitement réel de l'information.
 - 2.1. Transposer : C'est traduire, au sens large d'exprimer un message avec un code différent, soit verbal, soit symbolique; ce n'est pas du "mot à mot", c'est du "idée à idée" !
 - 2.2. Interpréter : Présente, avec Transposer, la même différence que "interprète" avec "exécutant" d'une pièce de musique !
 - 2.3. Extrapoler : La Transposition fournit un message plus "parlant", l'Interprétation le complète et le structure, l'Extrapolation le développe, en tire les conséquences, en dévoile les tendances...
3. APPLICATION : Une personne, qui a atteint le niveau Compréhension dans un domaine, maîtrise suffisamment les principes, les lois pour pouvoir les employer à la résolution de problèmes, à la condition expresse que ces principes et lois lui soient désignés. Quand elle a atteint le niveau Application, elle sait choisir elle-même les principes et lois dont elle a besoin, et les appliquer.
4. ANALYSE : Il est bien entendu qu'on ne peut comprendre une information, qu'on ne peut appliquer une théorie sans avoir discerné les éléments et les relations qui les composent, c'est-à-dire sans avoir analysé l'information et la théorie. Mais cette analyse était plus ou moins consciente et ses produits étaient peu ou mal explicités. Pour que le niveau de l'Analyse soit atteint, il faut que les éléments, leurs relations et leurs principes d'organisation soient clairement isolés, reconnus et explicités. Cette opération est alors une préparation efficace, et indispensable, à la synthèse et à l'Evaluation.
5. SYNTHESE : La combinaison de connaissances en un ensemble structuré, significatif et nouveau, au moins pour l'auteur, est le résultat d'une opération de Synthèse, d'un acte créateur. Cet ensemble peut être du domaine artistique, des idées, de l'action.

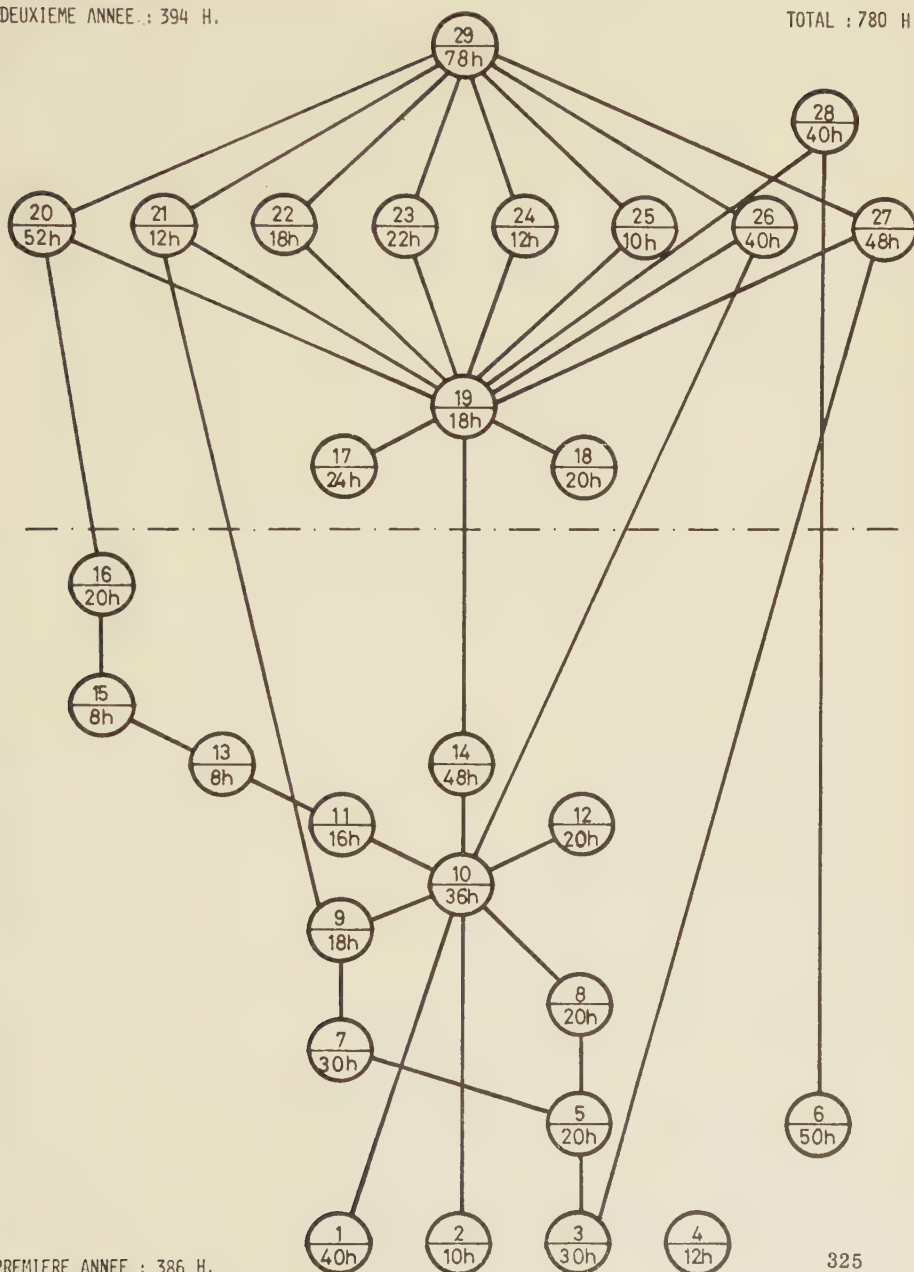
6. EVALUATION : S'il est vrai que l'atteinte de n'importe quel niveau de cette taxonomie ne peut se réaliser sans de nombreux jugements sur les éléments choisis, il est vrai aussi que ces jugements ont plutôt la couleur d'opinions que de mesure objective de la valeur. Les critères de l'Evaluation sont la consistance interne et l'adéquation externe.

Remarque : la plupart des unités atteignent le niveau 3 de Bloom (application). Dans certains domaines tels que la psychologie, la logopédie et la psychomotricité, les candidats peuvent se familiariser avec des moyens thérapeutiques sans pour autant être habilités à les utiliser comme actes professionnels. La formation en ces matières vise à améliorer la compréhension du travail des spécialistes.

TABLEAU DES UNITES

DEUXIEME ANNEE.: 394 H.

TOTAL : 780 H.



PREMIERE ANNEE : 386 H.

HORAIRE 1974 - 1975

DEBUT DES COURS	mercredi 11 septembre 1974, à 8.30 h.
CEREMONIE D'OUVERTURE	mercredi 2 octobre 1974, à 14.30 h.
COURS DE 1ERE ANNEE (2ème volée)	mercredi-jeudi 11-12 septembre 1974 18-19 septembre 2-3 octobre 16-17 octobre 30-31 octobre 6-7 novembre 20-21 novembre 11-12 décembre 8-9 janvier 1975 22-23 janvier 5-6 février 19-20 février 5-6 mars 19-20 mars 26-27 mars 16-17 avril 30 avril - 1er mai 14-15 mai 21-22 mai 11-12 juin plus 2 demi-semaines complètes, qui remplaceront 2 semaines de deux jours déjà à l'horaire.
COURS DE 2EME ANNEE (1ère volée)	mercredi-jeudi 11-12 septembre 1974 mardi-mercredi 17-18 septembre 1-2 octobre 15-16 octobre

mardi-mercredi 29-30 octobre
 5-6 novembre
 19-20 novembre
 10-11 décembre
 7-8 janvier 1975
 21-22 janvier
 4-5 février
 18-19 février
 4-5 mars
 18-19 mars
 25-26 mars
 15-16 avril
 29-30 avril
 13-14 mai
 20-21 mai
 10-11 juin

plus 3 semaines complètes proches des vacances
 d'automne, de février ou de printemps, qui rem-
 placeront 2 semaines de deux jours déjà à l'ho-
 raire.

HEURES DES COURS

8.30-10.00
 10.15-11.45
 14.15-15.45
 16.00-17.30
 19.00-20.30 (en principe réservées au travail
 personnel)

ATTRIBUTION DES PERIODES

Selon disponibilité des formateurs

CEREMONIE DE REMISE DES BREVETS

mercredi 18 juin 1975, à 14.30 h.

LISTE DES UNITES

No	Titre	Formateurs	Heures
1	a) Développement affectif de l'enfant b) Développement de la personnalité de l'enfant	Dr A. Goin	40
2	Développement psycho-social de l'enfant	Dr M. Schmid	
3	Développement cognitif de l'enfant	M. P.-A. Duvanel	10
4	Présentation de la formation; organisation du travail personnel	Mme M. Brunner-Rahmy M. Ch. Ogay, M. R. Bünzli, Mme A.-M. Matter, Mme M. Meyer	30 12
5	Divers courants de psychologie de l'enfant	M. F. Gaillard	20
6	Sensibilisation aux attitudes professionnelles	M. M. Gorgé, M. J. Piguët	50
7	Développement neuro-psychomoteur normal et pathologique	M. G. Caille, Dr F. Mundler	30
8	Mémoire et apprentissage	M. F. Gaillard	20
9	Divers courants d'éducation de la psychomotricité	M. A. Paoli, M. C.-A. Valsesia, etc..	18
10	Observation de l'enfant normal et handicapé	Mme O. Mosimann	36
11	Eveil au langage/expression/communication	Mlle R. Delafontaine, Mlle M. Brunner	16
12	Discussion de problèmes psychologiques réels	M. P.-A. Duvanel	20
13	Information sur les troubles du langage; collaboration avec les logopédistes	Mlle M. Perdrix	8
14	Méthodologie générale	Mlle S. Blanc, M. R. Bünzli, Mme A.-M. Matter	48
15	Initiation à l'écriture	Mlle J. Curchod	8
16	Expression orale et écrite chez les enfants handicapés	M. J.-L. Ribolzi	20
17	Système de prise en charge des mineurs handicapés	Mlle S. Blanc, M. Ch. Ogay, etc...	24
18	Etude critique des doctrines et relations pédagogiques	Mme A.-M. Matter	20
19	Problèmes matériels de la classe spéciale	M. G. Ehinger, M. Ch. Ogay	18
20	Trois méthodes d'apprentissage de la lecture et du français : Borel-Maisonny, Freinet, Sablier	Mlle F. Benguerel, Mlle M. Brunner, Mlle A. Frei, M. J.-L. Ribolzi, M. J. Weiss	52
21	Didactique des activités physiques et de plein air	M. R. Yersin, Mlle C. Cornaz	12
22	Didactique de l'étude de l'environnement	Mme M. Meyer	18

No	Titre	Formateurs	Heures
23	Pédagogie scientifique; docimologie adaptée à l'enseignement spécialisé	M. R. Bünzli	22
24	Didactique des activités musicales	Mme D. Brunner, Mme C. Buenzod, M. J.-C. Dutoit, M. P. Joost, Mlle E. Peytregnet, Mme M. Santagiuliana	12
25	Didactique du dessin et des activités manuelles créatrices	M. Ch. Ogay, M. R. Querido	10
26	a) Troubles de la personnalité	Dr A. Goin	40
27	b) Troubles de la personnalité Didactique de la mathématique	Dr M. Schmid Mme M. Blanc-Pache, Mlle A. Maurer, Mlle D. Piguet, M. L. Pauli	48
28	L'enseignant spécialisé et son travail	M. Ch. Ogay	40
29	Méthodologies spéciales et adaptation aux handicapés	M. R. Bünzli, M. Vaucher, Mme A.-M. Matter, Mme T. Rey, Mlle M. Vorburger, Mlle R. Dela-fontaine	78

LIVRET D'UNITE et LIVRET DE CANDIDAT

Dans les pages suivantes, nous présentons deux extraits d'instruments utilisés au S.C.E.S.V. :

- Le livret d'unité: pour chaque unité et dans chaque volée de candidats, existe un livret où sont regroupées toutes les informations sur l'unité. Nous présentons un exemple réel d'un tel livret.
- Le livret de candidat: chaque candidat a un livret personnel où sont consignées toutes les informations sur les validations et acquisitions d'unités.

Ces deux instruments complètent le programme et la fiche de négociation. (voir annexe II)

SÉMINAIRE CANTONAL
DE
L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ



Livret d'unité

Numéro : 37

Titre : Organisation du travail personnel

Responsable : et le groupe
M. Matten

Formateurs : A. Chénierel

Programme 1976 - 1977

- 4^e volée

Important : Celui qui trouve ce livret est prié de le faire parvenir au Séminaire,
rue St-Martin 26, 1005 Lausanne. Merci.

Nom et prénom du candidat : B

Observations : _____

Validation :

☒ par équivalence. Visa du directeur :

[Signature]

Date :

_____ après formation. Visa du formateur :

[Signature]

Nom et prénom du candidat : B

Observations :

*Demande d'équivalence pour expérience
d'opérateur dans mon poste de travail
actuel (semer sténocat)*

Validation :

☒ par équivalence. Visa du directeur :

[Signature]

Date :

_____ après formation. Visa du formateur :

[Signature]

INSTRUCTIONS IMPORTANTES

1. Les visas apposés dans les livrets d'unité et dans les livrets de candidat doivent concorder ; en conséquence, ils sont inscrits simultanément.
2. Le livret d'unité fait partie des archives légales du Séminaire ; le formateur responsable du livret est tenu de le restituer à la direction dans les 15 jours qui suivent la fin de l'unité.

SÉMINAIRE CANTONAL
DE
L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ



Livret de **Grammaire**

au brevet pour l'enseignement
dans les classes spéciales

appartenant à

Nom : _____

Prénom : _____

Important: Celui qui trouve ce livret est prié de le faire parvenir à l'adresse du titulaire ou au Séminaire, rue St-Martin 26, 1005 Lausanne. Merci

Programme 19 19 .

volée

Nom : _____ Prénom : _____

Titre de base : _____
(précisez la date)

Emploi actuel : * _____

Emplois précédents : * _____

* (précisez les dates d'engagement).

Conseiller aux études : _____

Adresse : (tout changement doit être indiqué ci-dessous et communiqué à la direction du Séminaire).

Rue : _____
Localité (NP) : _____ Tél. _____

Rue : _____
Localité (NP) : _____ Tél. _____

Rue : _____
Localité (NP) : _____ Tél. _____

Rue : _____
Localité (NP) : _____ Tél. _____

Observations : _____

N° + titre de l'unité: _____

Remarques: _____

Validation: _____ par équivalence. Visa du directeur: _____

Date: _____ après formation. Visa du formateur: _____

N° + titre de l'unité: _____

Remarques: _____

Validation: _____ par équivalence. Visa du directeur: _____

Date: _____ après formation. Visa du formateur: _____

N° + titre de l'unité: _____

Remarques: _____

Validation: _____ par équivalence. Visa du directeur: _____

Date: _____ après formation. Visa du formateur: _____

OBSERVATIONS

STAGES

Validation finale

Visa du directeur :

Date: _____

ENTRETIENS AVEC LE CONSEILLER AUX ÉTUDES

Date: _____ Observations: _____

Date: _____ Observations: _____

Date: _____ Observations: _____

Date: _____ Observations: _____

Date: _____ Observations: _____

Date: _____ Observations: _____

Date: _____ Observations: _____

ANNEXE IV

a) GENERALITE SUR L'INFORMATION DANS LES ENQUETES DE BESOINS

Extrait de:

RICHTERICH, R. & CHANCEREL, J.L.

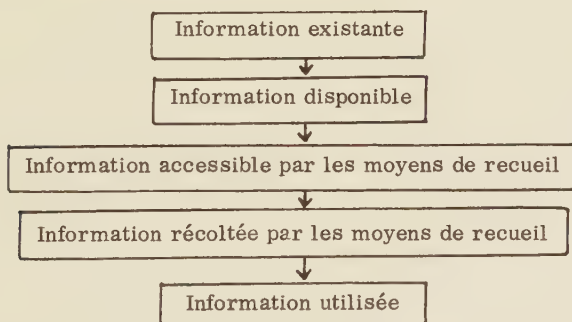
Identification des besoins des adultes apprenant une langue seconde - Strasbourg -
Conseil de l'Europe - 1977

b) LES BIAIS et LES ERREURS EX- PERIMENTALES DANS LES EN- QUETES PSYCHOSOCIALES

GENERALITES SUR L'INFORMATION DANS LES ENQUETES DE BESOINS

Généralités

Toute identification des besoins suppose un recueil d'informations. Sur chaque fait ou réalité, il existe un certain nombre de renseignements qui sont détenus par une ou plusieurs personnes, qui peuvent se trouver dans divers documents, en un ou plusieurs endroits et qui peuvent être accessibles par une ou plusieurs techniques de recherche. Prenons, par exemple, le cas d'un cadre commercial devant apprendre une langue pour aller vendre des produits dans un pays étranger. L'information est à recueillir, tout d'abord, auprès de lui pour voir combien il va investir dans cet apprentissage, quelles sont ses attitudes vis-à-vis de la langue, quelles sont ses connaissances préalables, etc... Elle se trouvera aussi auprès des personnes qui exercent déjà ce type d'activité et qui informeront sur les savoir-faire nécessaires, ainsi qu'auprès du chef du personnel qui donnera des renseignements sur l'étendue du poste, ses responsabilités, etc... Pour recueillir ces diverses informations, il faudra utiliser des méthodes différentes, toucher diverses personnes. Entre l'information existante et l'information utilisée pour la construction de systèmes de formation, il existe un certain nombre de relais où elle risque de se distordre, de se parasiter. Nous pouvons distinguer les niveaux suivants:



Il est intéressant de se poser le problème du passage entre les différents niveaux:

1. Passage de l'information existante à l'information disponible

Nous reconnaissons, ici, les phénomènes de censure qui peuvent être de nature psychologique ou sociologique. C'est tout le problème de la présence et de la nature des canaux de communication qui, ou bien censurent tout ou une partie de l'information, ou bien sont tout simplement absents.

2. Passage de l'information disponible à l'information par les moyens de recueil

Toute l'information disponible n'est pas forcément accessible aux moyens de recueil. Soit que ceux-ci fixent celle-là. (C'est notamment le cas des moyens visant à faire passer une information disponible sous forme écrite, c'est-à-dire que de non-fixée elle devient fixée), soit que le moyen de recueil utilisé transforme la nature même de l'information (par exemple dans les entretiens non-directifs qui supposent une prise de conscience progressive par la personne des renseignements qu'elle détient sur sa propre situation).

3. Passage de l'information accessible à l'information récoltée par les moyens de recueil

Les moyens de recueil sont plus ou moins structurants. Ils ne prennent de l'information disponible que ce qu'ils découpent dans la réalité.

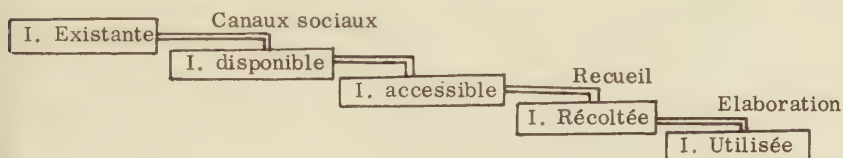
Nous pouvons faire une comparaison avec les organes des sens. Si nous nous trouvons devant un paysage, nous pouvons nous boucher les oreilles, ainsi nous ne recueillerons de ce paysage que les impressions de nature visuelle ou olfactive; si nous fermons les yeux, il n'y en aura plus que des olfactives. Nous avons découpé dans la réalité des paysages des informations en fonction des organes ou de l'organe des sens resté fonctionnel. Il en est de même des moyens de recueil qui ne sont que des canaux de communication, mis en place pour faire émerger les informations, afin que celles-ci puissent être utilisées. Par conséquent ils la figurabilisent: un questionnaire ne pourra explorer que ce que les questions explorent; de même on ne contrôle que peu le niveau de l'expression dans les entretiens non-directifs.

4. Passage de l'information recueillie à l'information utilisée

Toute l'information recueillie ne sera pas utilisée, soit parce qu'elle ne sera pas considérée comme relevante pour le problème à résoudre, soit parce que

les moyens d'élaboration de l'information (analyse de contenu, statistiques, etc...) vont en distordre ou censurer une partie ou la totalité.

Nous pouvons résumer ceci par le schéma suivant:



Nous pouvons distinguer deux grands types de moyens:

- ceux qui visent essentiellement à recueillir toutes les informations nécessaires parmi celles disponibles en fonction des objectifs (interviews, questionnaires, analyses de postes, etc...).
- ceux qui cherchent à traiter cette information de telle manière qu'elle soit utilisable pour atteindre les objectifs (statistiques, analyses de contenu, etc...).

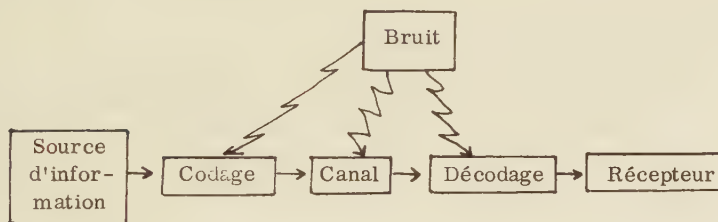
LES BIAIS ET LES ERREURS EXPERIMENTALES DANS LES ENQUETES PSYCHOSOCIALES

"Poser le problème des niveaux de mesure, afin d'y adapter les méthodes d'analyse des données, pourrait sembler suffisante pour le chercheur, lorsqu'il s'agit de traiter et d'analyser les informations recueillies lors d'une enquête.

Parallèlement à ce travail de réflexion indispensable, il faut s'interroger sur les causes de biais et d'erreurs expérimentales dans les enquêtes.

En effet, dans les techniques d'enquête et les conditions de recueil des données, quand bien même le plan d'expérience des objectifs de l'enquête auraient été définis rigoureusement, se glissent des causes d'erreurs et de biais.

Dans le schéma de SHANNON présentant la transmission de l'information intervient la notion de bruit.



A ce schéma, désormais classique, il faut ajouter que toute information, et donc toute donnée recueillie dans une enquête, est une réponse à une question et n'a donc de valeur que dans la mesure où celle-ci est bien formulée.

BERELSON, dans le chapitre XIII du "Hanbook of Social Psychology" limite l'analyse du contenu à l'analyse du Quoi, la communication étant définie:

QUI dit QUOI à QUI COMMENT et avec quels effets ?

L'analyse des données est, en fait, une analyse de contenu plus structurée. La limite entre analyse de contenu et analyse des données tend à disparaître, grâce à la mise au point de techniques d'analyse s'appliquant à du matériel qualitatif. En effet, toute l'information peut se mettre sous forme de présence/absence et être analysée par des méthodes statistiques que nous vous présentons plus loin. Si avec BERELSON on peut limiter l'analyse des données à l'analyse du QUOI, la validité des informations recueillies est aussi fonction de l'émetteur, du récepteur, du média.

A partir de nos diverses expériences, des échecs qui ont émaillé les enquêtes que nous avons menées ou auxquelles nous avons participés, et à partir d'une

systématisation qu'un statisticien, A.A. WEBER, a présentée dans une conférence sur "Les erreurs expérimentales dans les enquêtes épidémiologiques", nous allons présenter une réflexion sur les diverses causes de biais ou de bruits dans les enquêtes psychosociales:

- On peut partir de l'équation suivante:

$$\begin{array}{ccccc} \text{(Erreur}^2 & & \text{(Erreur d'échantil-}^2 & + & \text{(biais)}^2 & (1) \\ \text{totale)} & & \text{lonage)} & & \end{array}$$

Longtemps, dans les enquêtes, l'accent a été mis sur les erreurs, liées à l'échantillonnage, c'est-à-dire l'erreur faite dans la mesure où les données n'étaient pas recueillies sur toute la population, mais sur un échantillon représentatif de celle-ci. C'est ainsi que s'est développée, la partie de la statistique appelée "jugement sur échantillon" ou "inférence statistique". Ces problèmes étaient beaucoup plus aigus avant l'avènement des calculateurs. Les procédures de calcul étant longues et, par la même coûteuses il était nécessaire de choisir un échantillon de la population étudiée qui était à la fois minimum quant au nombre d'éléments, tout en maximisant sa représentabilité.

Les calculateurs permettent l'analyse d'une grande masse de données, et ce, dans des temps très courts; les problèmes du coût de traitement passent au second plan. On peut alors, plus facilement, choisir des échantillons beaucoup plus larges et aller jusqu'à des prises de données de la population totale.

Si on examine l'équation ci-dessus, on peut remarquer:

- qu'une réduction de l'erreur d'échantillonnage n'a de sens que si les erreurs liées aux biais sont peu importantes
- si les erreurs sur les biais sont importantes, "il est alors plus judicieux de réduire la taille de l'échantillon, afin d'utiliser les sommes ainsi utilisées pour améliorer la qualité des données rassemblées sur chaque sujet" (WEBER),

On peut développer l'équation précédente:

- si on appelle e l'erreur aléatoire d'observation
- s l'erreur aléatoire de sondage
- b le biais
- n le nombre de sujets
- m le nombre de données recueillies par sujet,

on a alors (si l'on fait l'hypothèse d'indépendance entre biais, erreur d'observation et erreur de sondage)

$$(\text{erreur totale})^2 = b^2 + \frac{e}{nm} + \frac{s^2}{n}$$

donc, selon les cas, on aura intérêt à diminuer les causes de biais, ou l'erreur aléatoire d'observation, ou l'erreur aléatoire de sondage, ou bien on augmente le nombre de sujets ou le nombre de données recueillies par sujet.

S'il ne faut pas voir des biais partout, nier leur présence, c'est risquer d'utiliser des méthodes non-adaptées à la qualité des données recueillies, ainsi que d'interpréter et de généraliser à partir des résultats surdéterminés.

Nous allons donner les diverses causes de biais et d'observation. Ce tableau sera constitué des représentations qu'en ont faites DEMINGS, Wc. "Somes theory" ou "sampling", DESABIE dans le chapitre XX de la théorie des sondages et WEBER, dans son cours prononcé à Copenhague sur ce sujet. Nous les avons regroupées en fonction de notre expérience des enquêtes psychosociales (voir schémas des pages suivantes).

Tableau 1. - Recueil de l'information (relation enquête-enquêteur)

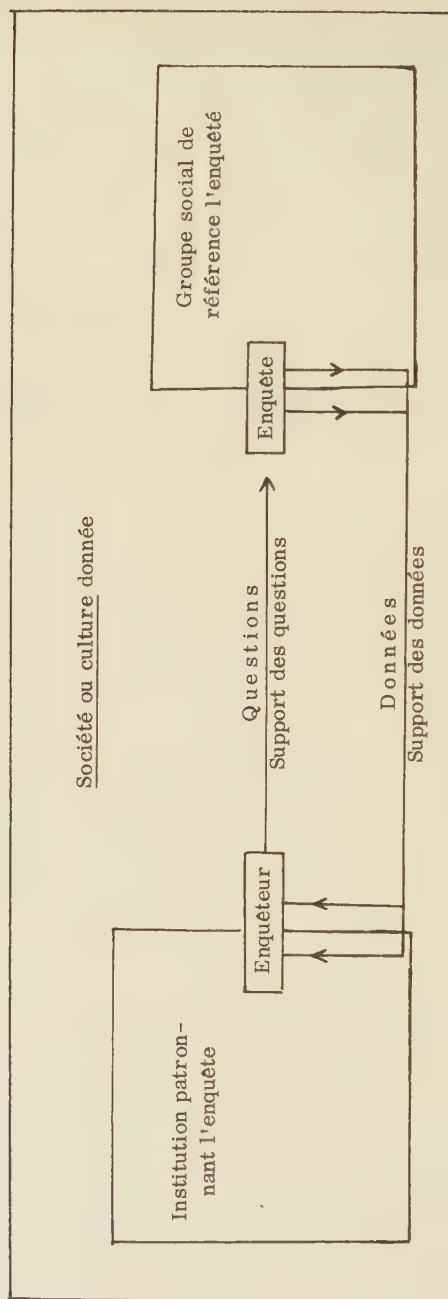
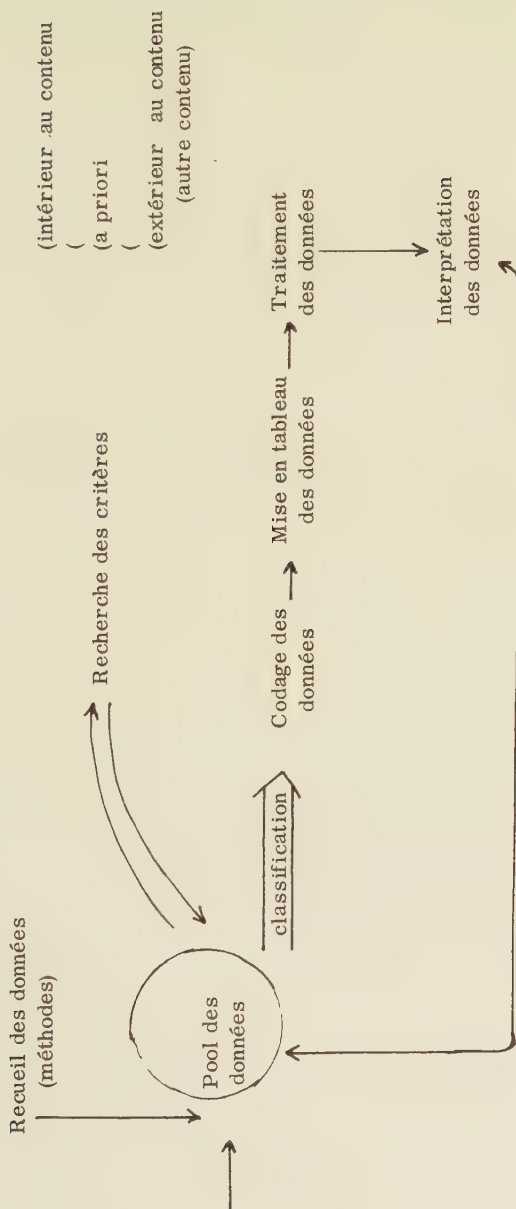


Tableau 2. - Processus d'analyse des données



LISTE DES PRINCIPALES CAUSES D'ERREURS
D'OBSERVATIONS ET DE BIAIS

(WEBER - CHANCEREL)

1) Liées aux objectifs de l'enquête:

- 1.1. Absence d'objectifs définis de l'enquête.
- 1.2. Objectifs mal définis de l'enquête.
- 1.3. Absence de définition des données devant être recueillies
- 1.4. Définition incomplète ou erronée des données devant être rassemblées.

2) Liées à la définition de la population

- 2.1. Incapacité de définir la population étudiée.
- 2.2. Erreur de définition de la population.
- 2.3. Critères permettant de définir la population insuffisants.

3) Erreurs liées au plan d'observation, plan d'enquête

- 3.1. Absence d'instruction à l'enquêteur
- 3.2. Instruction imprécise
- 3.3. Absence de définition des termes dans l'enquête
- 3.4. Définition imprécise des termes
- 3.5. Travail sur le terrain mal défini
- 3.6. Travail sur le terrain mal préparé
- 3.7. Travail sur le terrain mal exécuté
- 3.8. Date de l'enquête non représentative
- 3.9. Ignorance des avantages et inconvénients des différentes techniques de récolte de données
- 3.10. Méthode de récolte des données mal préparées
- 3.11. Méthode de récolte des données non en rapport avec la population enquêtée
- 3.12. Biais dus aux non-réponses
- 3.13. Biais dus aux réponses tardives.
- 3.14. Biais liés à la méthode même d'enquête (effet de séquence d'un questionnaire, etc...)

4) Erreurs liées à l'organisation ou à l'enquêteur

- 4.1. Travail sur le terrain mal préparé
- 4.2. Biais dus aux réponses induites par l'enquêteur
- 4.3. Biais dus aux réponses induites par l'organisation patronnant l'enquête
- 4.4. Biais liés à un oubli de la part de l'enquêteur (question ou relevé d'observations).

5) Biais liés à l'enquête:

- 5.1. Erreurs de réponses volontaires ou non-volontaires.
- 5.2. Acquiescence.
- 5.3. Désirabilité sociale
- 5.4. Biais liés au halo de l'organisation qui fait l'enquête
- 5.5. Biais liés aux possibilités sensorielles et expressives de l'enquête (surdité, mutité)

6) Biais liés au type de relations entre enquêté et enquêteur.

7) Biais liés au traitement des données:

- 7.1. Biais lié au codage des données
- 7.2. Biais lié à la mise en tableau des données.
- 7.3. Biais lié au traitement inapproprié des données.
- 7.4. Biais lié à la méthode d'analyse des données.
- 7.5. Biais lié à une interprétation erronée des résultats.

ANNEXE V

FICHE D'ORIENTATION

FICHE D'ORIENTATION

- 1) - fiche blanche - : Ce sont les informations les moins soumises aux changements.

III. Description du métier

A. Définition

1. telle qu'elle est donnée par le BIT ou le DOT (Dictionary of occupational titles)

B. Nature des tâches professionnelles

2. tâches spécifiques exécutées par des travailleurs,
3. autres occupations avec lesquelles ce travail pourrait être combiné,
4. instruments de travail

VI. Formation professionnelle

A. Education générale

1. nécessaire pour l'accomplissement des tâches professionnelles,
2. désirables pour le succès dans les tâches professionnelles

B. Formation spécialisée, durée et coût approximatif, rémunération au cours de leur formation

1. Formation spécialisée minimale
2. Formation spécialisée désirable
3. Cours spéciaux
4. Spécialisation possible après l'apprentissage
5. Centre de formation
 - a) Ecole spécialisée
 - b) Formation à l'intérieur de la profession; systèmes d'apprentissages, formation professionnelle d'entreprise
 - c) autres types de formation

C. Expériences

1. Minimum pour entrer dans la profession
2. Expérience utile gagnée dans d'autres professions.

VIII. Temps nécessaire pour atteindre à un niveau d'habileté satisfaisant

A. apprentissage spécial, ou exigence syndicale

B. longueur de la période de formation au travail lui-même

C. Longueur du temps nécessaire pour atteindre le niveau de salaire médian et maximum

IX. Avancement

- A. Lignes de promotion; travaux à partir desquels et vers lesquels on peut être promu
- B. Occasions d'avancement
 - 1. Difficultés ou certitudes d'avancement
 - 2. Facteurs déterminant la promotion
 - 3. Rapport numérique entre ceux qui atteignent les postes élevés et les autres travailleurs

X. Professions voisines ou parentes

- A. Possibilités de reconversion
- B. Professions dont l'employé peut venir ou être transféré

XIII. Organisation

- A. Employés
 - 1. organisation professionnelle
 - 2. mutuelles et autres organisations
- B. Employeurs

XIV. Places typiques d'emploi

XV. Avantages et inconvénients non encore cités

XVI. Information

- A. Lectures recommandées - Bibliographie
- B. Journaux professionnels ou syndicaux
- C. Films, documentation illustrée
- D. Sources d'information

2. - fiches vertes - Les informations sont d'origine essentiellement psycho-techniques et doivent être renouvelées à intervalles réguliers.

V. Qualification

- A. âge
 - 1. empan d'âge à l'entrée de la profession
- B. Sexe
- C. Qualifications physiques, personnelles et caractérielles à l'exclusion des qualités évidemment nécessaires au succès dans toute profession

F. Scores aux tests d'orientation et de sélection :

1. scores aux tests de niveau intellectuel
2. scores aux tests d'aptitudes
4. constellation d'intérêts
5. contre-indications spécifiques

G. Législation concernant la profession

1. lois réglant l'exercice de la profession (fédérales, cantonales, communales)
2. Exigences posées pour acquérir licence de professer

3. - fiche rose - Ce sont des données statistiques issues des recensements

IV. Nombre de personnes employées dans la profession (statistiques fédérales ou cantonales)

A. Nombre actuel

1. nombre total des personnes employées dans la profession
2. le total des hommes, en dessous de 20 ans, en dessus de 20 ans
3. le total des femmes, en dessous de 20 ans, en dessus de 20 ans - Mariées - célibataires

B. Distribution

1. Distribution géographique
2. Nombre de personnes étrangères

C. Tendances et perspectives (depuis 1930)

1. Augmentation ou diminution des personnes employées
2. augmentation ou diminution du nombre des personnes employées en proportion de la population totale ou d'autres groupes professionnels
3. Excès ou pénurie de la main d'oeuvre disponible dans la profession: raisons
4. Facteurs affectant la profession dans son ensemble
 - a) fluctuations à court terme
 - b) tendances à long terme
 - c) nombre annuel de personnes nécessaires pour le remplacement des personnes sursant de la profession
 - d) nombre de contrats conclus, nombre de certificats délivrés

4. - fiches bleues - Essentiellement conjoncturelles

XI. Gains

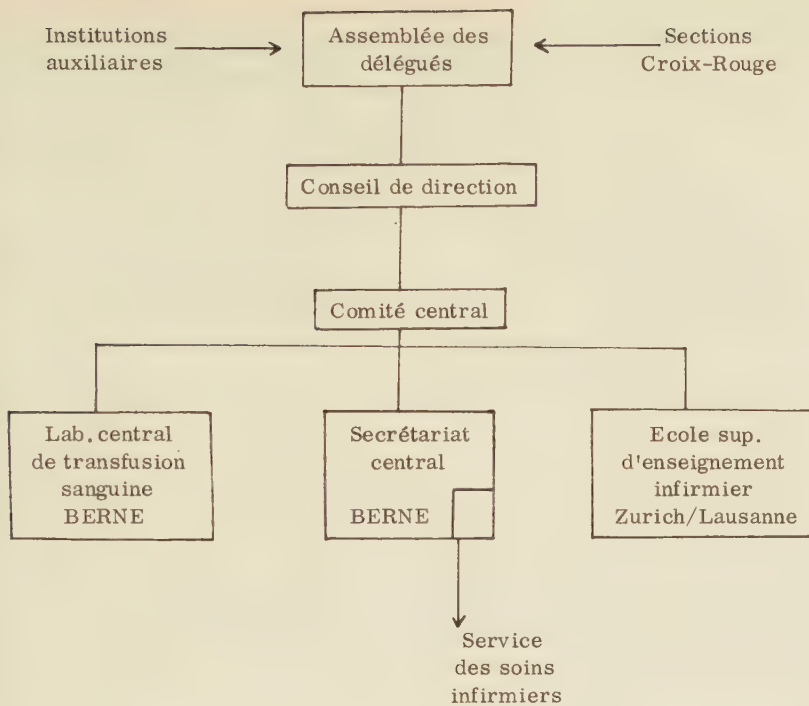
- A. Taux de salaires au début (s'il y a lieu, rémunération en cours de formation)
- B. Empan des salaires dans lesquels se trouve la majorité des travailleurs de la profession.
- C. Salaire maximum reçu par les travailleurs les plus habiles
- D. Différences entre les groupes d'âges et les sexes
 - 1. déductions, équipement ou matériel fourni par l'employé
 - 2. suppléments
- F. Réglementation
 - 1. Législations nationales, cantonales et communales
 - 2. Lois sur les salaires maximum
 - 3. Prescriptions des offices de travail
 - 4. Contrats collectifs syndicaux
- G. Avantages
 - 1. Retraite
 - 2. Assurance-chômage obligatoire ou facultative
 - 4. Autres

XII. Conditions de travail

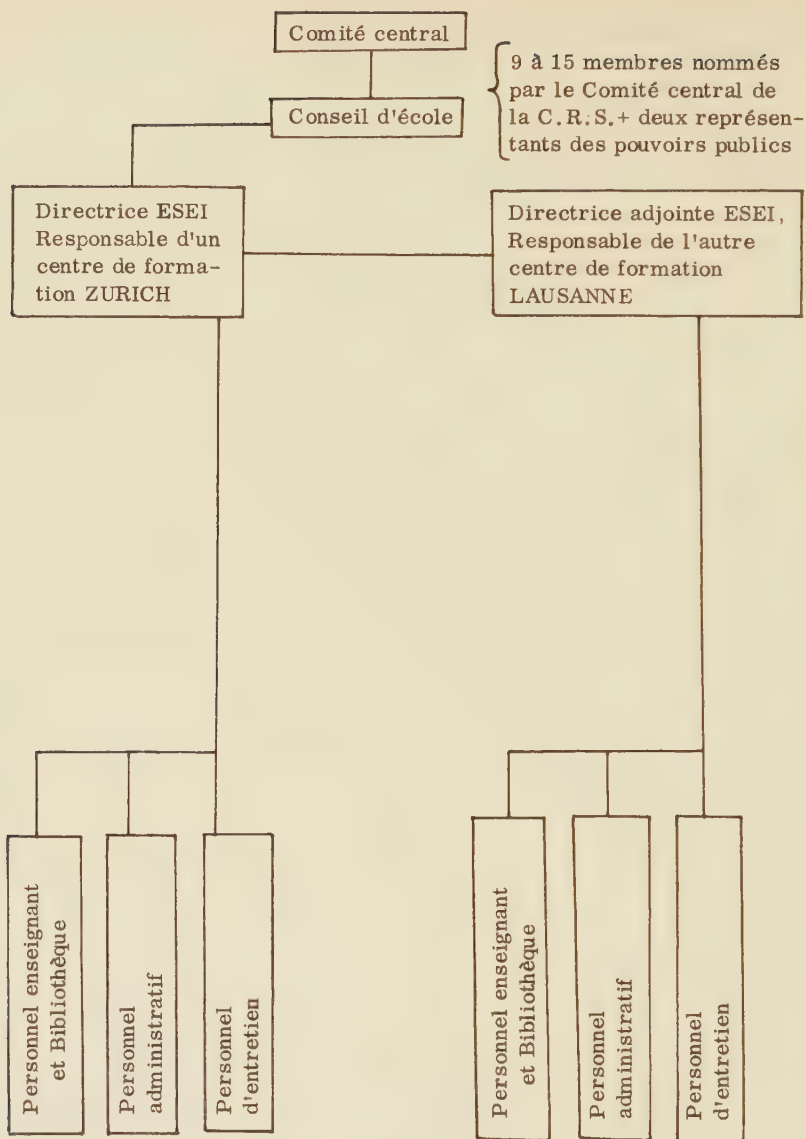
- A. Heures
 - 1. journalières
 - 2. hebdomadaires
 - 3. heures supplémentaires; fréquence
 - 4. irrégularité dans les heures de travail (roulement d'équipes, etc...)
 - 6. réglementation
 - a) fédérales, cantonales, communales,
 - b) prescriptions des offices de travail
 - c) conventions syndicales
- B. Régularité de l'emploi
 - 1. raison de la régularité ou de l'irrégularité
 - 2. s'il y a lieu description de l'irrégularité
 - 3. degré de l'irrégularité, statistique des fluctuations
 - 4. efforts faits pour régulariser l'emploi
 - 5. effets des variations saisonnières
 - 6. effet du chômage cyclique
- C. Risques de maladies et d'accidents
 - 1. Risques liés à la profession, mesures de protection
 - 2. législation, compensations prévues
 - 3. risques de troubles mentaux

ANNEXE VI

ORGANIGRAMME DE L'ECOLE
SUPERIEURE D'ENSEIGNEMENT
INFIRMIERS DE LA CROIX-
ROUGE SUISSE

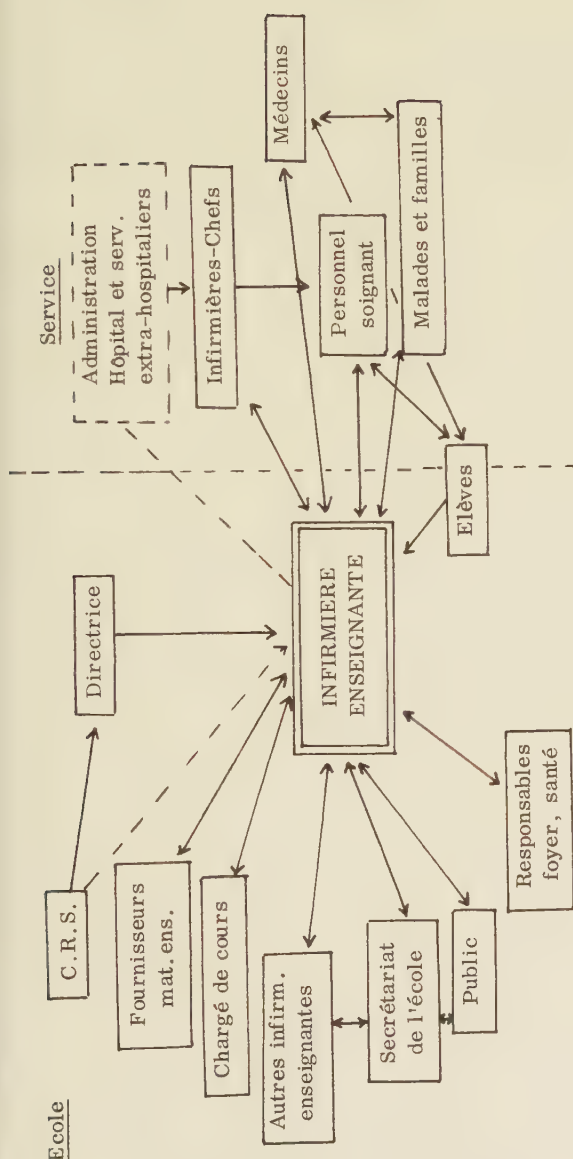


Place de l'ESEI dans la Croix-Rouge Suisse; organigramme simplifié BAECHTOLD



ANNEXE VII

RELATION DE PRODUCTION DE
L'INFIRMIERE ENSEIGNANTE



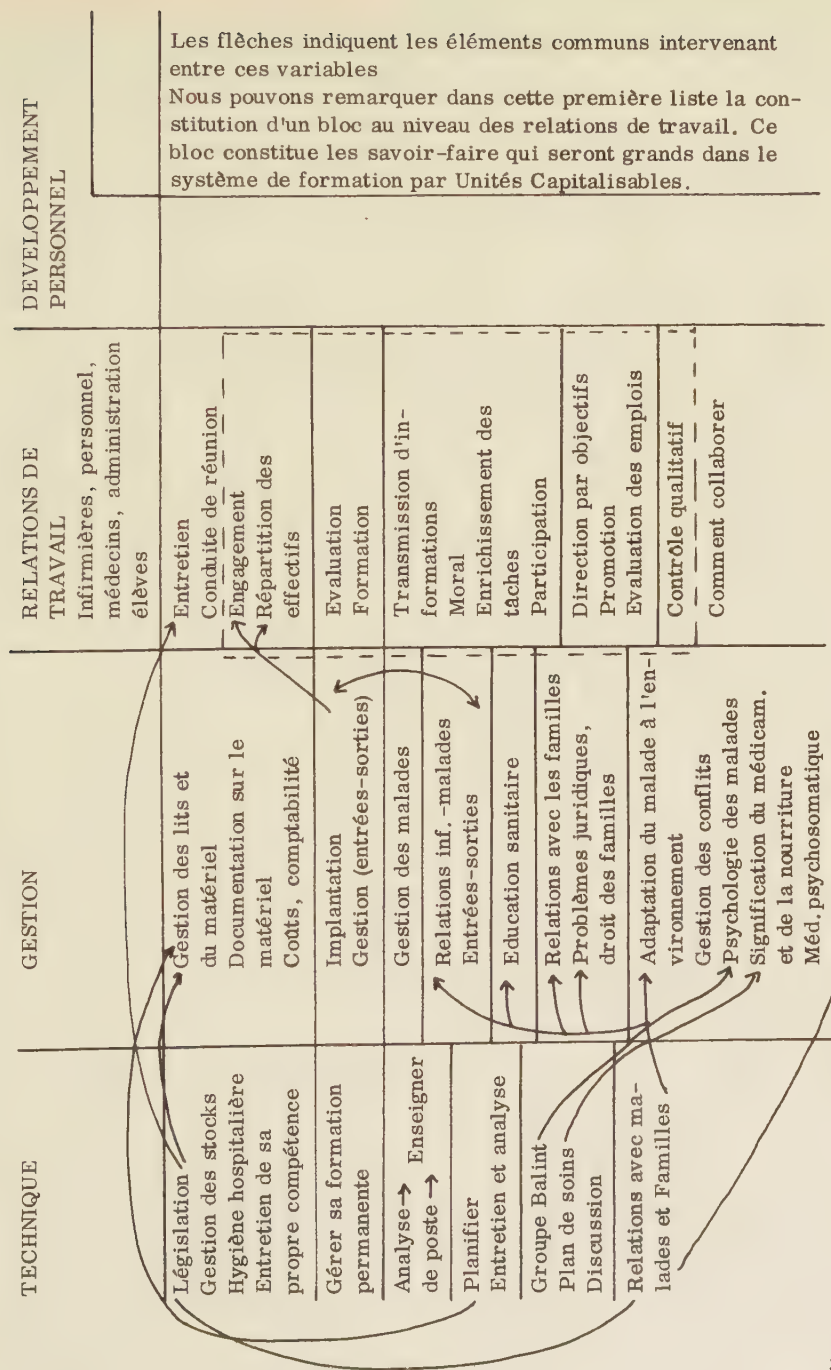
Relations de production des infirmières-enseignantes

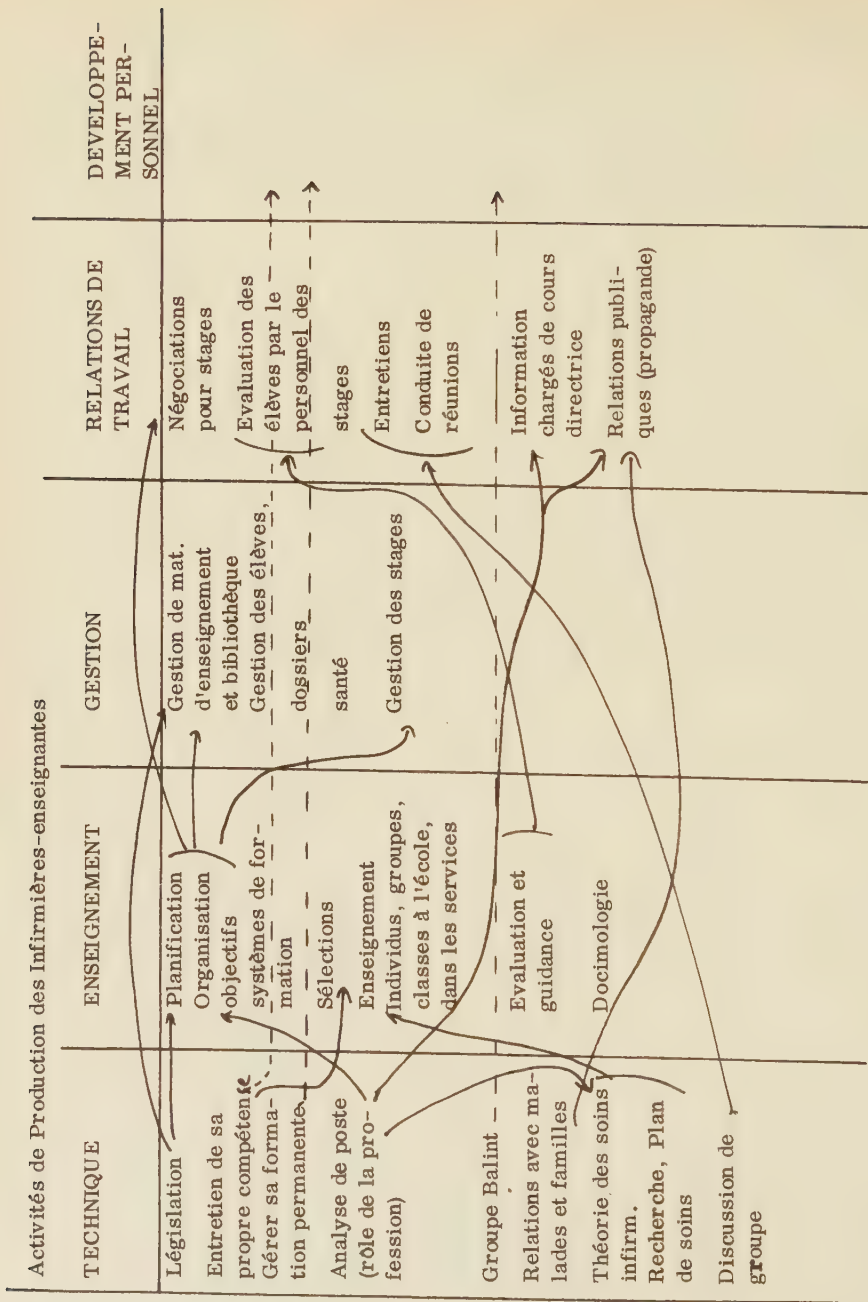
Les rapports de production des infirmières-enseignantes apparaissent comme moins complexes que ceux des infirmières-chefs, sauf lorsque leur activité s'exerce sur le terrain, dans les services de soins hospitaliers ou extra-hospitaliers.

ANNEXE VIII

PRESENTATION DES DIFFERENTS AXES DE FORMATION
(ESEI)

Activités de production des infirmières-chefs





ANNEXE IX

OBJECTIFS DE LA FORMATION DES INFIRMIERES CHEFS; SYSTEME D'UNITES CAPITALISABLES (1)

1) Avec la permission de l'Ecole des cadres infirmiers de la Croix-Rouge Suisse.

CROIX-ROUGE SUISSE

ECOLE SUPERIEURE D'ENSEIGNEMENT INFIRMIER

Formation des infirmières- et infirmiers-chefs

Formation des infirmières- et infirmiers-enseignants

LAUSANNE 1975-1976

Ce document est le résultat d'un travail réalisé conjointement par le corps enseignant et la direction de l'Ecole supérieure d'enseignement infirmier de la Croix-Rouge Suisse à Zurich et à Lausanne, avec les conseils de M. J. -L. Chancerel, chargé de cours à l'Université de Neuchâtel. Il a, en outre, été soumis aux étudiants de l'année scolaire 1975/76 et à leurs employeurs. Ce document ne saurait être utilisé tout ou en partie ailleurs, sans l'approbation du conseil de l'Ecole supérieure d'enseignement infirmier et de M. Chancerel.

SCHWEIZERISCHES ROTES KREUZ

KADERSCHULE
FÜR DIE KRANKENPFLEGE
ZÜRICH

Ausbildung der Oberschwester/Oberpfleger
und der Lehrerinnen/Lehrer
für Krankenpflege

1975 - 1976

Die vorliegenden Unterlagen wurden gemeinsam durch den Lehrerstab und die Leitung der Rotkreuz-Kaderschule für die Krankenpflege Zürich und Lausanne ausgearbeitet. Herr J. -L. Chancerel, Professor an der Universität Neuchâtel, wirkte als Berater mit. Sie wurden ausserdem den Studierenden des Schuljahres 1976/76 und ihren Arbeitgebern unterbreitet. Ohne Zustimmung des Schulrates der Kaderschule und von Herrn Prof. Chancerel dürfen sie weder als Ganzes noch teilweise angewendet werden.

LISTE DES UNITES CAPITALISABLES

Unités communes

1. Méthodes de travail personnel et documentation	12
2. Recueil, analyse et traitement de données	13
3. Méthodes de planification et d'évaluation	14
4. Travail et expression en groupe	15
5. Conduite de réunions	16
6. Techniques d'entretiens	17
7. Soins Infirmiers I	18
8. Soins Infirmiers III	19
9. Psychologie	20
10. Courants pédagogiques et psychopédagogie	21
11. Psychosociologie de la santé	22
12. Psychosociologie des organisations et psychologie du travail	23
13. Analyse de poste	24
14. Contexte des soins infirmiers	25
15. Médecine sociale et préventive - Epidémiologie	26
16. Collaboration écoles - services (stages)	27

Unités spécifiques de la formation d'infirmières - et d'infirmiers-chefs

21. Soins Infirmiers II	28
22. Engagement de personnel	29
23. Effectifs et répartition du personnel	30
24. Techniques d'instruction	31
25. Evaluation, Formation, Promotion	32
26. Aménagement de postes et enrichissement des tâches	33
27. Droit et législation	34
28. Gestion de stocks	35
29. Economie et gestion de services de santé	36
30. Construction hospitalière et aménagement de locaux	37
31. Direction de services infirmiers	38

Unités spécifiques de la formation d'infirmières - et d'infirmiers-enseignants

40. Sciences médicales	39
41. Soins Infirmiers II	40
42. Psychologie de l'apprentissage	41

43. Définition d'objectifs	42
44. Technologie de l'enseignement	43
45. Evaluation, contrôle et docimologie	44
46. Sélection	45
47. Construction de systèmes de formation	46
48. Didactique	47
49. Administration d'écoles	48

LISTE DER LERNEINHEITEN

GEMEINSAME

1. Methoden der persönlichen Arbeit und der Dokumentation
2. Daten sammeln und verarbeiten
3. Methoden der Planung und der Evaluation
4. Gruppenarbeit und Gruppengespräch
5. Sitzungs- und Konferenztechnik
6. Gesprächsführung
7. Krankenpflege I
8. Krankenpflege III
9. Psychologie
10. Tendenzen in der Pädagogik
11. Soziologie, Medizinsoziologie
12. Betriebspsychologie, Organisationssoziologie
13. Postenanalyse
14. Die Stellung der Krankenpflege in der Öffentlichkeit
15. Sozial- und Präventivmedizin, Epidemiologie
16. Zusammenarbeit Schule - Praktikumsort

OBERSCHWESTERN/OBERPFLEGER

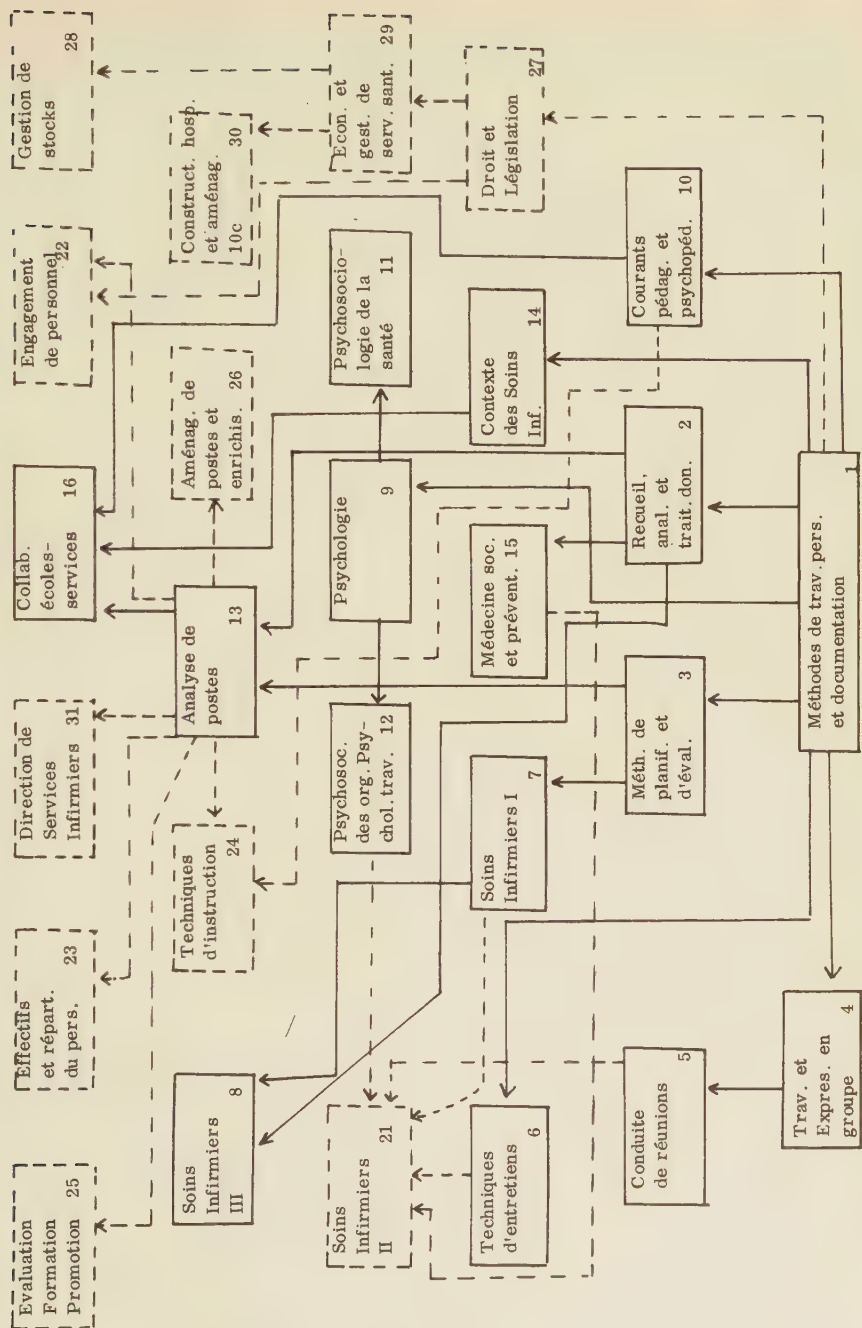
21. Krankenpflege II O.
22. Personalanstellung
23. Personalplanung und Personaleinsatz
24. Didaktik für Oberschwester
25. Qualifikation, Schulung, Beförderung
26. Arbeitsplatzgestaltung
27. Rechts- und Gesetzeskunde
28. Materialbeschaffung und -verwaltung
29. Krankenhausbetriebsführung
30. Spitalbau und -einrichtung
31. Organisation des Pflegedienstes

LEHRERINNEN/LEHRER FÜR KRANKENPFLEGE

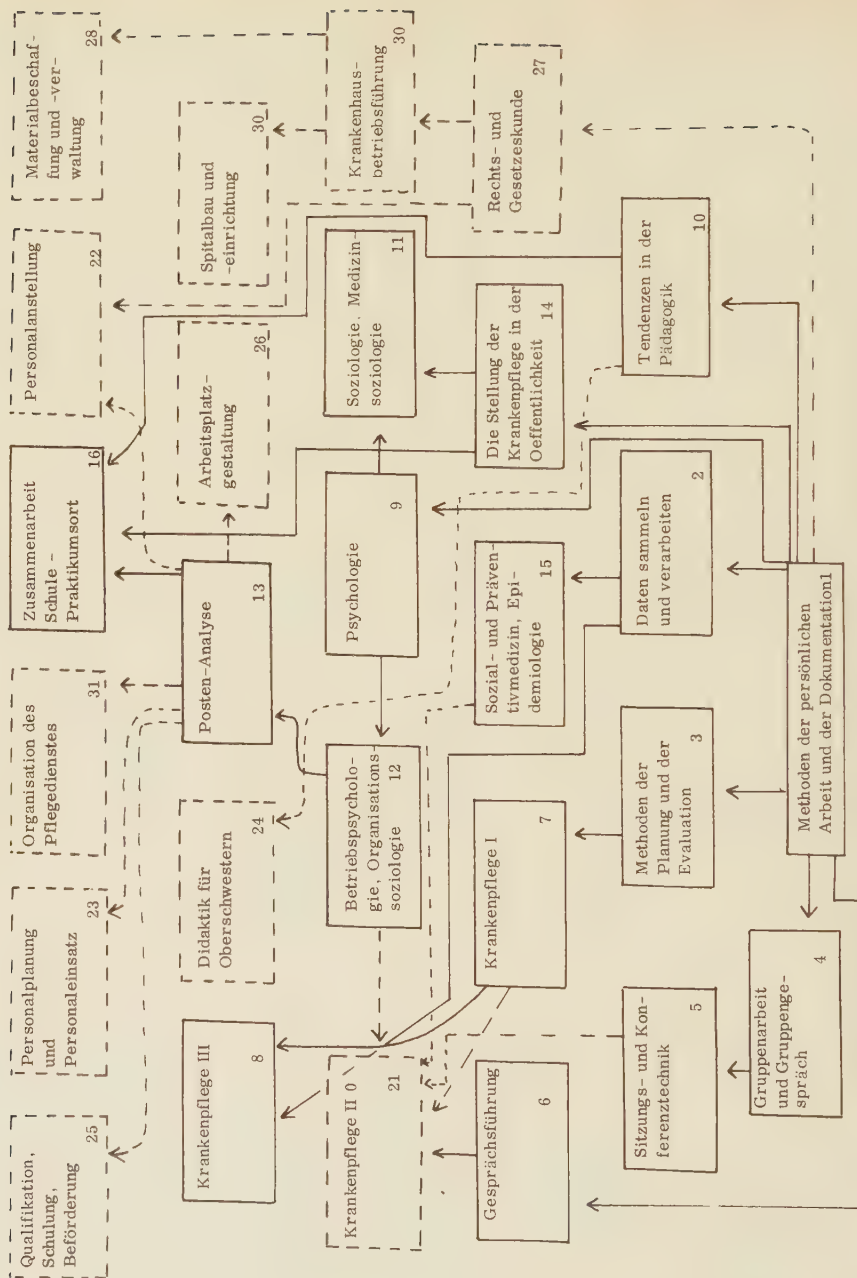
40. Medizinische Wissenschaften
41. Krankenpflege II L.
42. Lernpsychologie
43. Lernzielformulierung

- 44. Unterrichtshilfen
- 45. Lernerfolgskontrolle
- 46. Selektion
- 47. Curriculum-Konstruktion
- 48. Didaktik
- 49. Schuladministration

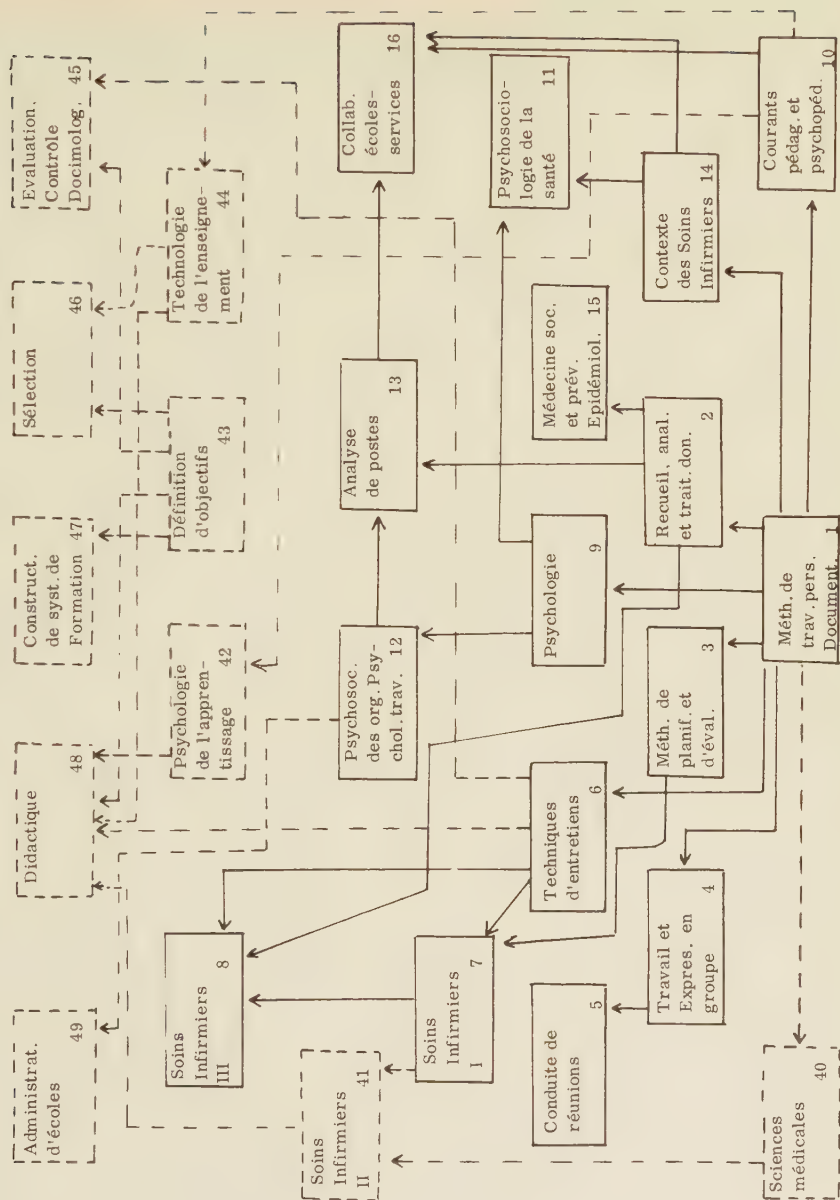
TABIEAU DE LA FORMATION DES INFERMIERES - ET INFERMIERS-CHEFS



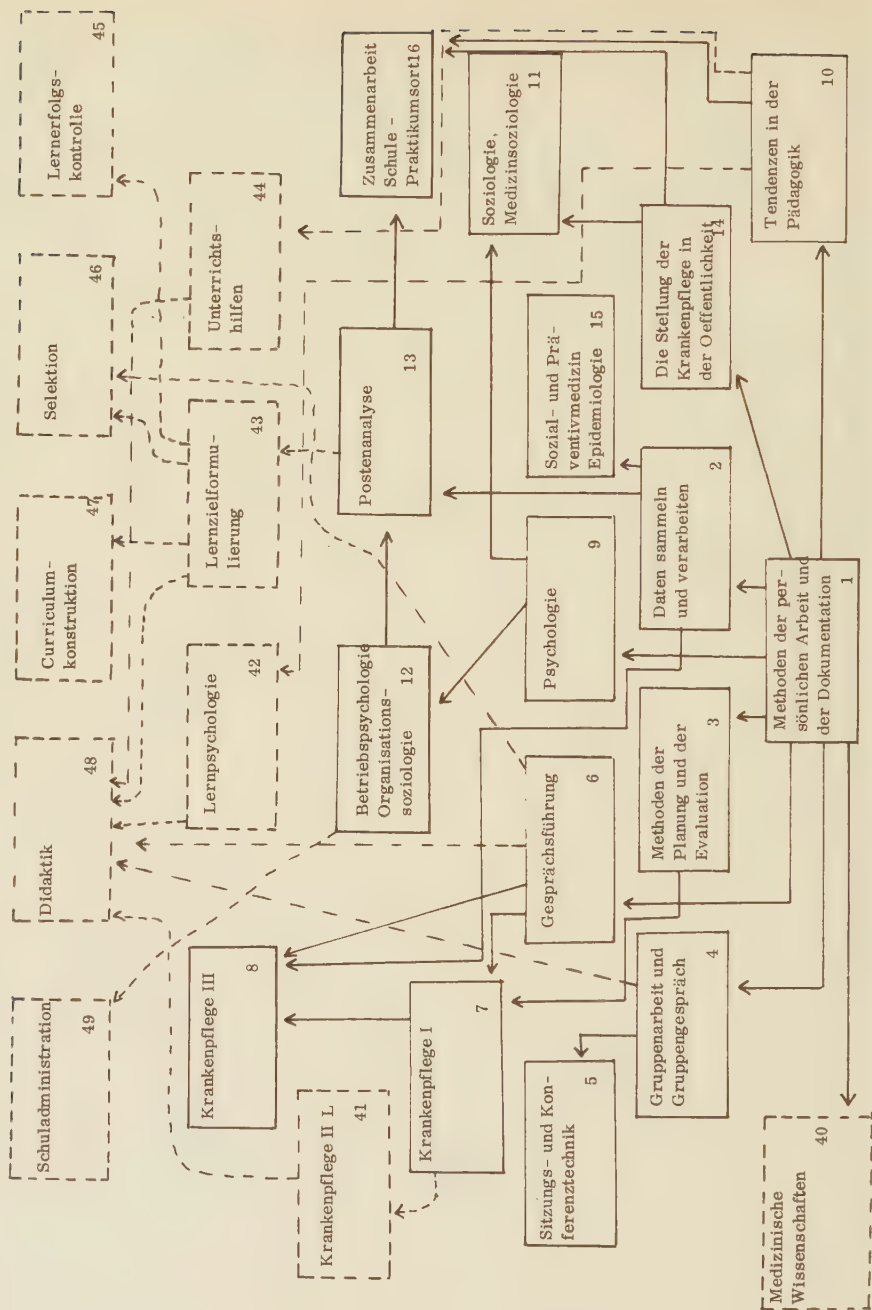
Schema der Ausbildungsziele für Oberschwester/Oberpfleger



TABEAU DE LA FORMATION DES INFIRMIERES - ET INFIRMIERS-ENSEIGNANTS



Schema der Ausbildungsziele für Lehrerinnen/Lehrer für Krankenpflege



UNITE 1: METHODES DE TRAVAIL PERSONNEL

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Méthodes de travail personnel, documentation, méthodes de résolution de problèmes

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Utiliser diverses sources de documentation (bibliothèque, filmothèque, etc.)
Tirer les idées essentielles d'un texte
Prendre des notes
Formuler des questions
Consulter et établir une bibliographie
Rédiger un compte-rendu
- 2) Planifier son travail en fonction de ses objectifs, du temps et des moyens à disposition
Trouver et choisir le mode de travail (et év. les aides techniques) adapté à son objectif et convenant à ses possibilités personnelles
- 3) Utiliser des méthodes de résolution de problèmes:
 - définir une situation en termes de problème pouvant trouver une solution
 - distinguer les objectifs et les données, et les hiérarchiser
 - utiliser des stratégies correspondant aux types de problèmes

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif: application

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Dans tous les aspects de la formation (travail à l'école, stages)

5. NIVEAU DE DEPART

Admission à l'école

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus, en outre: utilisation de méthodes adéquates de travail personnel dans l'activité professionnelle et quotidienne

Einheit 1

1. Umschreibung des Bereichs

Methoden der persönlichen Arbeit und der Dokumentation
Problemlösungsverfahren

2. Erwünschtes Endverhalten des Studierenden

Sie/er kann

- 1) - sich die verschiedenen Informationsquellen nutzbar machen (Bibliotheken, Filmarchive etc.)
 - die wesentlichen Aspekte eines Textes festhalten
 - Notizen aufnehmen
 - Fragen formulieren
 - Bibliographien benützen und selber eine Bibliographie erstellen
 - Berichte schreiben
- 2) - die eigene Arbeit planen unter Berücksichtigung der persönlichen Ziele, der vorhandenen Zeit und der Mittel
 - diejenige Arbeitsmethode wählen (und eventuell die technischen Hilfen dazu), die den persönlichen Zielen und Möglichkeiten angemessen ist.
- 3) - Problemlösungsmethoden anwenden
 - Probleme erkennen und definieren
 - Ziele und Gegebenheiten unterscheiden; Prioritäten setzen
 - Strategien benützen, welche der Art des Problems entsprechen

3. Niveau der Ausbildung

Kognitiv: Anwendung

4. Ausführungsbedingungen

In jedem Bereich der Ausbildung (Lernen in der Schule, Praktika)

5. Ausgangsniveau des Studierenden

Aufnahme in den Kurs

6. Ankunftsniveau des Studierenden - Evaluation

Wie in Punkten 2, 3 und 4 dazu

Benützen von angemessenen persönlichen Arbeitsmethoden in Beruf und Alltag

Zürich, 1975

UNITE 2: RECUEIL, ANALYSE ET TRAITEMENT DE DONNEES

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Statistiques, informatique, théorie des systèmes

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Lire et interpréter les tableaux présentant les données de manière synthétique
- 2) Critiquer les statistiques présentées dans les articles
- 3) Définir les termes et préciser la nature des informations
- 4) Utiliser (et si nécessaire créer) les instruments de recueil d'information (questionnaires, observations)
- 5) Juger de la fidélité, de la validité et de l'objectivité des informations recueillies
- 6) Présenter les données de manière qu'elles puissent être traitées par des spécialistes
- 7) Comprendre des concepts de base et une application de la théorie des systèmes
- 8) Comprendre des concepts de base de la théorie de l'information
- 9) Comprendre dans les grandes lignes le fonctionnement de l'ordinateur et ses possibilités
- 10) Présenter et coder des informations de manière qu'elles soient traitées par l'ordinateur
- 11) Analyser un problème simple de manière à ce qu'il puisse être programmé

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application

Affectif : valorisation

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

- Travaux pratiques
- Application dans les unités 8, 13, 15, 21
- Application aux savoir-faire spécifiques

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 1

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3, et 4. ci-dessus, en outre: intégration dans les divers aspects d'une activité professionnelle

UNITE 3: METHODES DE PLANIFICATION ET D'EVALUATION

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Techniques de planification et d'évaluation
Formulation et hiérarchisation d'objectifs
Etablissement de critères

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Réunir les éléments nécessaires à une planification
- 2) Organiser ces éléments selon leur importance et le déroulement des opérations
- 3) Comprendre et utiliser un diagramme de type P.E.R.T. (ou réseau)
- 4) Définir les objectifs et des critères permettant de savoir si les objectifs sont atteints
- 5) Appliquer des méthodes de planification à diverses situations
- 6) Appliquer des méthodes d'évaluation à diverses situations

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application
Affectif : valorisation

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Application au niveau des unités 7, 8, 13, 21, 41
Application au niveau des savoir-faire spécifiques

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 1

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2. , 3. et 4. ci-dessus, en outre: intégration dans les divers aspects d'une activité professionnelle

UNITE 4: TRAVAIL ET EXPRESSION EN GROUPE

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Dynamique de groupe, techniques de travail en groupe

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Etre attentif(-ive) au comportement des individus dans un groupe et de l'analyser en fonction de son incidence sur les phénomènes de groupe
- 2) Percevoir et analyser les phénomènes de groupe
- 3) Percevoir et contrôler sa propre attitude dans un groupe
- 4) Résoudre des problèmes en groupe
- 5) Utiliser diverses techniques de groupe
- 6) Argumenter sur un sujet

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application

Affectif : valorisation

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Dans le cadre de la formation

Application au niveau des unités 5 et 6

Application au niveau des savoir-faire spécifiques

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 9 concomitante

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus, en outre: intégration par le développement d'attitudes professionnelles et dans l'activité professionnelle

UNITE 5: CONDUITE DE REUNIONS

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Préparation de réunions et techniques de conduite de réunions

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Préparer une réunion en fonction de son but et du type de réunion choisi (information, décision, etc.); préparer le matériel, le cadre, etc.
- 2) Présenter le sujet
- 3) Animer une discussion (problèmes d'attitudes, techniques de reformulation, etc.)
- 4) Amener le groupe à une prise de décision
- 5) Contrôler que les décisions prises soient exécutées

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Dans le cadre de la formation, à l'école et en stage

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 1

Unités 4 et 9 concomitantes

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus

UNITE 6: CONDUITE D'ENTRETIENS

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Entretiens d'aide, d'évaluation, de sélection, d'information

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Définir le but et le cadre institutionnel d'un entretien
- 2) Adapter son attitude au but de l'entretien et à la situation (directive, semi-directive, non-directive)
- 3) Préparer l'entretien, introduire le thème de l'entretien, etc.
- 4) Contrôler sa propre attitude, acquérir une attitude compréhensive
- 5) Terminer un entretien de manière adéquate
- 6) Contrôler la suite à donner à l'entretien

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application

Affectif : valorisation

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Dans le cadre de la formation

Application au niveau des unités 8, 21, 41 et des savoir-faire spécifiques

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 1

Unités 4 et 9 concomitantes

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus, en outre: intégration dans les différentes activités professionnelles

UNITE 7: SOINS INFIRMIERS I

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

- Processus des soins infirmiers
- Analyse des besoins et des ressources
 - Plan de soins
 - Evaluation des soins

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Développer une conception cohérente des soins infirmiers
- 2) Utiliser des théories des soins infirmiers
- 3) Conceptualiser le processus des soins
 - Analyser les besoins et les ressources
 - Etablir des objectifs des soins
 - Etablir un plan de soins
 - Etablir des critères d'évaluation et les appliquer

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : évaluation

Affectif : caractérisation par une valeur

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Prise de données sur le terrain

2. 3) : application dans un domaine des soins

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 1

Unité 3 concomitante

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus et acquisition de l'unité 3; en outre: pourra motiver sa pratique professionnelle, qui devra refléter sa conception des soins infirmiers

UNITE 8: SOINS INFIRMIERS III

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Recherche en soins infirmiers

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) lire et comprendre des études (des travaux de recherche) dans le domaine des soins infirmiers et des domaines annexes, en y appliquant un esprit critique
- 2) Tirer des conclusions pratiques d'études existantes
- 3) Formuler et délimiter un problème de soins infirmiers
Formuler des hypothèses
Appliquer des méthodologies de recueil, d'analyse et de traitement de données au domaine des soins infirmiers

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application
Affectif : valorisation

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

2, 3): avec l'aide d'un spécialiste

5. NIVEAU DE DEPART

Unités 2, 7

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3 et 4. ci-dessus

UNITE 9: PSYCHOLOGIE

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Comportements et attitudes au niveau individuel, groupal et institutionnel

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Comprendre des concepts de base de la psychologie (lire des livres de psychologie)
- 2) Prendre conscience de ses propres attitudes et de leur effet sur les autres

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : compréhension

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Intégration au niveau des autres unités tout au long de la formation et dans la vie quotidienne

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 1

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus, en outre: intégration dans la pratique quotidienne

UNITE 10: COURANTS PEDAGOGIQUES ET PSYCHOPEDAGOGIE

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Fondements philosophiques, psychologiques, sociologiques, économiques, biologiques de la pédagogie
Psychopédagogie

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Comprendre des concepts et notions de base appartenant aux domaines énumérés sous 1. et les relier à son expérience
- 2) Développer une conception personnelle et cohérente de la pédagogie

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : compréhension
Affectif : valorisation

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Application au niveau des unités de savoir-faire et, pour les infirmières-et infirmiers-enseignants, dans l'unité 41

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 1

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus

UNITE 11: PSYCHOSOCIOLOGIE DE LA SANTE

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Sociologie, psychosociologie

- Formation des opinions et des attitudes
- Culture et société
- Santé et maladie

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

1) Comprendre des concepts de base de la sociologie (peut lire)

2) S'en servir pour s'expliquer son environnement social:

- Institutions de soins
- Relations personnel médical et soignant - malades et familles
- Relations entre groupes professionnels
- Relations entre aspects socioculturels et représentation de la santé, de la maladie et des mesures thérapeutiques

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : compréhension

Affectif : réponse

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Tout au long de la formation

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 14

Unité 9 concomitante

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus, en outre: intégration dans l'activité quotidienne

UNITE 12: PSYCHOSOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS ET PSYCHOLOGIE DU TRAVAIL

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Psychosociologie des organisations

Psychologie du travail (motivations, besoins, etc.)

Théories classiques et modernes du management

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Comprendre des concepts de base de l'étude du travail et des organisations et les utiliser pour s'expliquer les phénomènes et les mécanismes concernant sa situation de travail et son environnement professionnel du point de vue physiologique, psychologique, sociologique, économique et social
- 2) Développer une conception personnelle cohérente du management

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : compréhension

Affectif : valorisation

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Application au niveau des unités 13, 21, et au niveau des savoir-faire

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 1

Unité 9 concomitante

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2. , 3. et 4. ci-dessus

UNITE 13: ANALYSE DE POSTE

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Buts de l'analyse de poste

Méthodes de l'analyse de poste (analyse d'incidents, méthodes d'observation, etc.)

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

1) Définir les objectifs d'une analyse de poste

2) Utiliser des méthodes d'analyse de poste pour découvrir la nature du travail du personnel soignant qu'il (elle) dirige ou forme

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application

Affectif : valorisation

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Prise de données dans la réalité

Applications au niveau des unités 16 et 21 et des savoir-faire spécifiques

5. NIVEAU DE DEPART

Unités 2, 3, 7, 12

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2. , 3. et 4. ci-dessus

UNITE 14: CONTEXTE DES SOINS INFIRMIERS

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Réglementation de la santé

Enseignement général et formation professionnelle

Rôle de la Croix-Rouge suisse

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Connaître la répartition des tâches entre Cantons, Confédération, Croix-Rouge suisse et autres organisations en matière de réglementation de la santé, de l'instruction publique, de la formation professionnelle
- 2) Situer les professions et les formations paramédicales dans le cadre politique, économique et social de la Suisse
- 3) Appliquer sa connaissance de la réglementation des formations du personnel soignant dans son activité professionnelle
- 4) Collaborer avec le Service des Soins Infirmiers de la Croix-Rouge suisse; savoir ce qu'il (elle) peut en attendre et ce que ce Service attend des cadres (chefs et enseignants) de la profession

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : connaissance - compréhension

Affectif : réception - réponse

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Application au niveau des unités 11 et 16 et, pour les infirmières- et infirmiers-enseignants, dans les savoir-faire spécifiques

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 1 et connaissance de l'organisation politique de la Suisse

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus, en outre: intégration dans son travail, et comme membre de sa profession

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Facteurs influant sur l'état de santé des populations

Risques accrus

Environnement et santé/maladie

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Comprendre des facteurs déterminants de l'état de santé d'une population
- 2) Comprendre les relations entre groupes de population et santé/maladie
- 3) Comprendre les relations entre environnement, hygiène alimentaire, etc. et santé/maladie
- 4) Recueillir des données épidémiologiques dans son milieu de travail
- 5) Reconnaître des besoins en éducation sanitaire

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : compréhension, 2. 4): application

Affectif : valorisation

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Application au niveau de l'unité 21 pour les infirmières- et infirmiers-chefs

Exercices pour 2. 4) et 2. 5)

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 2

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus, en outre: intégration dans l'exercice des fonctions

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Planification, organisation, évaluation des stages d'élèves

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Collaborer dans la définition d'objectifs de stage tenant compte des besoins de formation de l'élève, des besoins des malades et des conditions du service
- 2) Etablir et appliquer des critères pour l'organisation et l'évaluation du stage
- 3) Construire des instruments d'évaluation des stages
- 4) Instruire et soutenir le personnel qui encadre les stagiaires et les évalue

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application

Affectif : valorisation

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Dans le cadre de la formation, avec données recueillies sur le terrain
Application dans les stages

5. NIVEAU DE DEPART

Unités 10, 13, 14

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2. , 3. et 4. ci-dessus, en outre: intégration dans leur travail

UNITE 21: SOINS INFIRMIERS II / INFIRMIERES- ET INFIRMIERS-CHEFS

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Normes, qualité et stratégies des soins infirmiers dans les services hospitaliers ou extra-hospitaliers

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Etablir des normes de qualité et de sécurité des soins
- 2) Définir les conditions nécessaires aux soins
- 3) Contrôler et évaluer la qualité des soins
- 4) Définir des stratégies globales de soins infirmiers au niveau d'une population donnée (service, institution, quartier, etc.) et pour des cas particuliers
- 5) Encourager l'étude systématique de problèmes de soins infirmiers et y participer

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : évaluation

Affectif : caractérisation par une valeur

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Dans un domaine seulement (clinique ou autre)

A partir de données réelles (stages)

5. NIVEAU DE DEPART

Unités 5, 6, 7, 12

Unité 15 concomitante

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus, en outre: développe une conception cohérente de sa responsabilité d'infirmière-(-ier) chef pour les soins dont les patients bénéficient

UNITE 22: ENGAGEMENT DE PERSONNEL

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Pratique du recrutement, de la sélection et de l'engagement de personnel

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Planifier et contrôler le recrutement et l'engagement du personnel
- 2) Utiliser différents moyens de recrutement de personnel (le cas échéant en collaboration avec d'autres services compétents)
- 3) Etablir et utiliser des critères et des méthodes de sélection de personnel
- 4) Engager et licencier du personnel

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application

affectif : valorisation

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Exercices en classe

Observation dans la réalité

5. NIVEAU DE DEPART

Unités 13 et 27

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus

UNITE 23: EFFECTIFS ET REPARTITION DU PERSONNEL

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Application de méthodes de travail au problème de la dotation et de la répartition du personnel

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Etablir les besoins en personnel soignant pour un service de soins (hospitalier ou extra-hospitalier)
- 2) Faire un plan de dotation quantitatif et qualitatif qui tienne compte des données du service, du marché du travail et autres contraintes
- 3) Répartir les effectifs de personnel soignant en fonction de la formation et des aptitudes des individus, de la sécurité des patients et de l'efficacité des soins
- 4) Construire des modèles pour les plans de présence et d'absence du personnel

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application - évaluation

Affectif : réponse - valorisation

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Exercices avec données réelles

Observation dans la réalité

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 13

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus

UNITE 24: TECHNIQUES D'INSTRUCTION

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Conditions de l'apprentissage (learning)
Techniques d'instruction et d'enseignement

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Formuler des objectifs d'enseignement dans le cadre d'un service
- 2) Reconnaître et tenir compte de facteurs qui favorisent ou empêchent l'apprentissage
- 3) Identifier et exploiter des situations formatives
- 4) Utiliser diverses techniques d'instruction (démonstrations, etc.)
- 5) Evaluer le résultat d'un enseignement donné

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application
Affectif : valorisation

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Exercices à l'école et dans la réalité (en stage)

5. NIVEAU DE DEPART

Unités 10 et 13

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus

UNITE 25: EVALUATION, FORMATION, PROMOTION

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Application de méthodes de travail aux problèmes de l'évaluation, de la formation et de la promotion du personnel (techniques d'évaluation, de planification)

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Définir les buts de l'évaluation du personnel; développer et appliquer des méthodes d'évaluation du personnel et en contrôler l'usage
- 2) Déceler les besoins de formation du personnel; le conseiller sur le plan de son travail (guidance), de sa formation, de sa carrière
- 3) Planifier, mettre en oeuvre et évaluer la formation en cours d'emploi
- 4) En collaboration avec les services compétents, prévoir la promotion du personnel

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application - analyse

Affectif : valorisation

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Dans la réalité d'un service infirmier; en collaboration avec d'autres personnes compétentes

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 13

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus

UNITE 26: AMENAGEMENT DES POSTES ET ENRICHISSEMENT DES TACHES

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Application de méthodes de travail (méthodes de planification, analyse de poste, etc.) et de connaissances (psychologie du travail, psychosociologie des organisations, théories du management) au problème de l'aménagement des postes

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Adapter les postes aux buts du service et de l'institution
- 2) Adapter le poste à la personne qui l'occupe
- 3) Adapter la personne au poste
- 4) Planifier et organiser la rotation de poste
- 5) Planifier et organiser l'élargissement et l'enrichissement des tâches
- 6) Concevoir un travail d'équipe à partir des activités précédentes

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application

Affectif : valorisation

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Dans l'activité professionnelle

Intégration dans les savoir-faire des unités 22, 25, 31

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 13

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus

Einheit 26

1. Umschreibung des Bereichs

Anwendung von Planungsmethoden und Methoden der Postenanalyse sowie von Kenntnissen (Arbeitspsychologie, Organisations- und Managementtheorien, Organisationssoziologie) auf den Bereich des Personaleinsatzes

2. Erwünschtes Endverhalten des Studierenden

Sie/er kann:

- 1) - die Arbeitsplätze (Posten) den Zielen der Institution anpassen
- 2) - einen Posten der Person, die ihn ausfüllen muss, anpassen
- 3) - eine Person dem Posten anpassen, den sie ausfüllen muss
- 4) - einen Turnus für den Personaleinsatz planen und organisieren
- 5) - die Motivation des Personals fördern durch Massnahmen, welche die Arbeitsbefriedigung erhöhen (Bereicherung des Postens durch Mitbestimmung und Mitverantwortung, Erweiterung des Tätigkeitsbereichs etc.)
- 6) - Teamarbeit fördern

3. Niveau der Ausbildung

Kognitiv : Anwendung

Affektiv : Integration von Werten

4. Ausführungsbedingungen

In der Berufsausübung

Integration in die Fertigkeiten der Einheiten 22, 25, und 31

5. Ausgangsniveau des Studierenden

Einheit 13

6. Ankunftsniveau des Studierenden - Evaluation

Wie in Punkten 2, 3 und 4.

UNITE 27: DROIT ET LEGISLATION

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Droit: des obligations (responsabilité, contrat de travail)
de la famille (droit des successions)
pénal (devoirs de fonction et devoirs professionnels,
interruption de grossesse, etc.)
Législation professionnelle
Assurances sociales

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Comprendre des notions d'usage courant dans les domaines énumérés ci-dessus; lire des textes légaux simples
- 2) Se procurer les informations ou les conseils d'ordre juridique qui lui sont nécessaires dans son activité professionnelle

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : connaissance - compréhension
Affectif : réponse

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Dans des situations réelles

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 1

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus, en outre: savoir juger, dans la pratique professionnelle, quand une règle précise et connue est applicable et quand des conseils sont nécessaires

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Application de techniques de travail à:

- la gestion des stocks de matériel de soins et de médicaments
- au choix de matériel de soins

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Evaluer des offres de matériel de soins
- 2) Connaître les conditions de stockage du matériel de soins et de médicaments
- 3) Elaborer des stratégies pour évaluer les besoins quantitatifs et contrôler les stocks et l'utilisation du matériel de soins et des médicaments

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application

Affectif : réponse

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Dans la réalité d'un service, avec l'aide de personnes spécialisées (pharmacien, économiste, etc.)

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 3

Unité 29 concomitante

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus

UNITE 29: ECONOMIE ET GESTION DE SERVICES DE SANTE

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Gestion des malades; gestion des lits; gestion financière; rentabilité

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Comprendre les bases économiques et techniques de la gestion d'un service de santé (hospitalier ou extra-hospitalier)
- 2) Etablir le budget de son service de manière que ses données puissent être intégrées dans un budget plus général
- 3) Agir d'après des principes d'économie
- 4) Intervenir efficacement en ce qui concerne
 - la coordination entre services (information, matériel, etc.)
 - la gestion des malades (adaptation des malades à l'environnement, conflits, etc.)
 - la gestion des lits (occupation, etc.)

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application

Affectif : réponse - valorisation

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Avec l'aide technique de spécialistes

Dans la collaboration avec des chefs de services

5. NIVEAU DE DEPART

Unités 3, 27

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus, en outre: prend considération les intérêts de l'ensemble de l'institution dans sa façon de diriger un service infirmier

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Lecture de plans de construction
Représentation dans l'espace

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Lire des plans (se représenter la réalité à partir de plans)
- 2) Fournir des données pour la construction ou l'aménagement) de locaux (schémas de circulation, programme de locaux, etc.)
- 3) Intervenir efficacement dans la planification de constructions ou d'aménagement de locaux

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application
Affectif : réponse

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Sous la direction de spécialistes et en collaboration avec d'autres chefs de services

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 29
Relations avec unités 15 et 21

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Application de techniques de travail (planification, évaluation, etc.) à la direction d'un service infirmier

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Concevoir et mettre en place des structures correspondant aux buts d'un service infirmier
- 2) Décrire et faire appliquer des procédures et des méthodes de travail (par ex. information)
- 3) Organiser et décrire le déroulement du travail
- 4) Planifier et organiser sa propre activité (priorités, déroulement dans le temps, etc.)
- 5) Appliquer des stratégies d'introduction de changements

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application

Affectif : valorisation

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Dans l'activité professionnelle quotidienne

5. NIVEAU DE DEPART

Unités 13, 21

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus, en outre: intégration des savoir-faire spécifiques

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Physiologie

Physiopathologie et/ou pharmacologie

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

Trouver, choisir et comprendre, dans les ouvrages scientifiques, les connaissances dont il (elle) a besoin, et s'en servir pour étayer l'enseignement des soins infirmiers

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : compréhension

Affectif : valorisation

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Dans l'activité d'enseignant

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 1

Connaissances de base en chimie / physique

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus, en outre: donne à d'autres des explications utiles dans un langage adapté

UNITE 41: SOINS INFIRMIERS II / INFIRMIERES- ET INFIRMIERS-
ENSEIGNANTS

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Soins infirmiers

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Travailler sur des concepts des soins infirmiers
 - définir des principes de soins infirmiers et en déduire les conséquences logiques
 - à partir de techniques de soins, trouver les principes sous-jacents
- 2) Faire faire à ses élèves ce type de raisonnement (déductif et inductif)
- 3) Identifier des situations-modèles

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : évaluation

Affectif : valorisation

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Dans l'enseignement infirmier en classe et clinique

Dans un domaine des soins infirmiers

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 7

Unité 40 concomitante

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus, en outre: apportera sa contribution à la définition de principes dans les soins infirmiers

UNITE 42: PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Mécanismes et conditions de l'apprentissage

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

Utiliser ses connaissances

- des mécanismes de l'apprentissage
- des principaux facteurs qui favorisent ou inhibent l'apprentissage, dans son enseignement et pour aider les étudiants à surmonter leurs difficultés d'apprentissage

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : compréhension - application

Affectif : valorisation

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Application dans l'unité 48

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 10

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus, en outre: attitude pédagogique de "facilitateur d'apprentissage"

UNITE 43: DEFINITION D'OBJECTIFS PEDAGOGIQUES

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Objectifs pédagogiques

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Construire des objectifs pédagogiques en terme de comportement à partir d'options pédagogiques et d'objectifs de formation généraux
- 2) Hiérarchiser ces objectifs
- 3) Les opérationaliser
- 4) Les identifier dans des classifications

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Dans l'exercice de sa profession, dans le cadre d'une école ou d'un autre centre de formation; en collaboration avec d'autres enseignants ou avec les infirmières de stages

5. NIVEAU DE DEPART

Unités 10, 13

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2. , 3. et 4. ci-dessus, en outre; utilisation dans les unités 45, 46, 47, 48

UNITE 44: TECHNOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Moyens audio-visuels, cours programmés, etc.

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Connaître la valeur pédagogique des divers moyens audio-visuels et en expliquer l'intérêt
- 2) Connaître les possibilités particulières de chacun des moyens, les choisir et les utiliser à bon escient
- 3) Manipuler les appareils courants et produire ou choisir avec clairvoyance le matériel à présenter (software)

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : 2. 1) compréhension, 2. 2) application, 2. 3) évaluation

Affectif : valorisation

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Dans l'exercice de sa profession d'enseignant(e)

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 10

Unité 42 concomitante

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus, en outre: utilisation judicieuse et efficace de moyens variés dans l'enseignement

UNITE 45: EVALUATION, CONTROLE, DOCIMOLOGIE

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Evaluation des progrès et performances

Contrôle de connaissances, savoir-faire, attitudes

Travaux écrits et examens

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

A partir d'objectifs pédagogiques préalablement définis, l'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Construire et utiliser des outils d'évaluation aux trois niveaux, individuel, groupal et institutionnel
- 2) Construire et utiliser divers types d'épreuves écrites et orales
- 3) Noter les épreuves et faire une analyse critique des questions

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Dans l'exercice de sa profession, dans le cadre d'une école d'infirmières, en collaboration avec d'autres enseignants

5. NIVEAU DE DEPART

Unité 44

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus

UNITE 46: SELECTION DE CANDIDATS

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Procédures d'admission

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Connaître les possibilités et les limites des divers types de tests psychologiques
- 2) Etablir des critères de sélection
- 3) Construire une stratégie de sélection (dossiers, entretiens, examens)
- 4) Etablir des critères et recueillir des données nécessaires à une validation des épreuves de sélection

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : connaissances - application

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Dans son activité professionnelle, sous la conduite de la directrice de l'école ou du centre de formation et en collaboration avec des spécialistes

5. NIVEAU DE DEPART

Unités 6 et 18

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2. , 3. et 4. ci-dessus

UNITE 47: CONSTRUCTION DE SYSTEMES DE FORMATION

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Analyse des destinataires, établissement des objectifs et planification des systèmes de formation (unités, périodes de stages, semestres, etc.)

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Analyser les besoins de formation en fonction des destinataires et de la profession
- 2) Tenir compte des données (législation, politique de la formation, aspects culturels et économiques) qui influent sur la formation
- 3) Formuler des objectifs pédagogiques globaux et des objectifs d'apprentissage en termes de comportement
- 4) Choisir les méthodes pédagogiques et les expériences qui permettront d'atteindre les objectifs fixés
- 5) Planifier le déroulement de la formation
- 6) Mettre en place des instruments d'évaluation de la formation

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Dans une école d'infirmières ou un centre de formation post-diplôme, en collaboration avec d'autres enseignants

Dans un domaine des soins infirmiers

5. NIVEAU DE DEPART

Unités 43 et 14

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2. , 3. et 4. ci-dessus

UNITE 48: DIDACTIQUE

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Préparation, réalisation et évaluation de leçons, démonstrations, etc.
Enseignement individuel et en groupes

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Définir les objectifs de son enseignement dans le cadre des objectifs généraux et en tenant compte de l'ensemble de la formation
- 2) Choisir et utiliser les méthodes et techniques les plus efficaces pour atteindre les objectifs fixés
- 3) Susciter l'activité et la participation des élèves, individuellement ou en groupes, des divers niveaux d'études
- 4) Evaluer l'efficacité de son enseignement

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application

Affectif : caractérisation par une valeur

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Dans l'enseignement infirmier, de manière indépendante

5. NIVEAU DE DEPART

Unités 42, 43, 44 (ou concomitantes)

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2. , 3. et 4. ci-dessus, en outre: enseignement en classe et en instruction clinique

UNITE 49: ADMINISTRATION D'ECOLES

1. CHAMP DE CONNAISSANCES, D'ACTIVITES OU D'ATTITUDES

Administration de l'école, organisation de l'enseignement, achat de matériel

2. COMPORTEMENTS SOUHAITES EN FIN DE FORMATION

L'étudiant(e) sera capable de:

- 1) Tenir des fichiers et des dossiers d'élèves
- 2) Travailler avec un secrétariat (correspondance, préparation de documents, etc.)
- 3) Rédiger des procès-verbaux de séances
- 4) Etablir des horaires d'enseignement, d'examens, etc.
- 5) Planifier l'occupation des locaux
- 6) Participer à la recherche et au choix de matériel d'enseignement, de documentation, etc.
- 7) Comprendre les contingences financières de l'école et en tenir compte

3. NIVEAU DE LA FORMATION

Cognitif : application

4. CONDITIONS D'EXECUTION DE LA TACHE

Dans son travail de tous les jours

5. NIVEAU DE DEPART

Unités 3, 12

6. NIVEAU D'ARRIVEE - EVALUATION

Défini par les points 2., 3. et 4. ci-dessus

ANNEXE X

GRAPHES DE
SYSTEMES DE FORMATION PAR UNITES
CAPITALISABLES

GRAPHE DU SYSTEME DE FORMATION DES INFIRMIERES- ASSISTANTES : ECOLE DU BON SECOURS (GENEVE)

Ce programme de formation des infirmières-assistantes a été construit entre janvier 1975 et octobre de la même année. Les enseignantes de l'école du Bon-Secours étaient occupées à la redéfinition des objectifs de la formation depuis 18 mois. C'est intriguées par cette structure nouvelle qu'elles demandèrent notre intervention. Nous devions répondre à 4 questions. Elles furent formulées par la coordinatrice.

"Le programme se charge d'un contenu toujours plus grand; tous ces contenus sont-ils indispensables ?

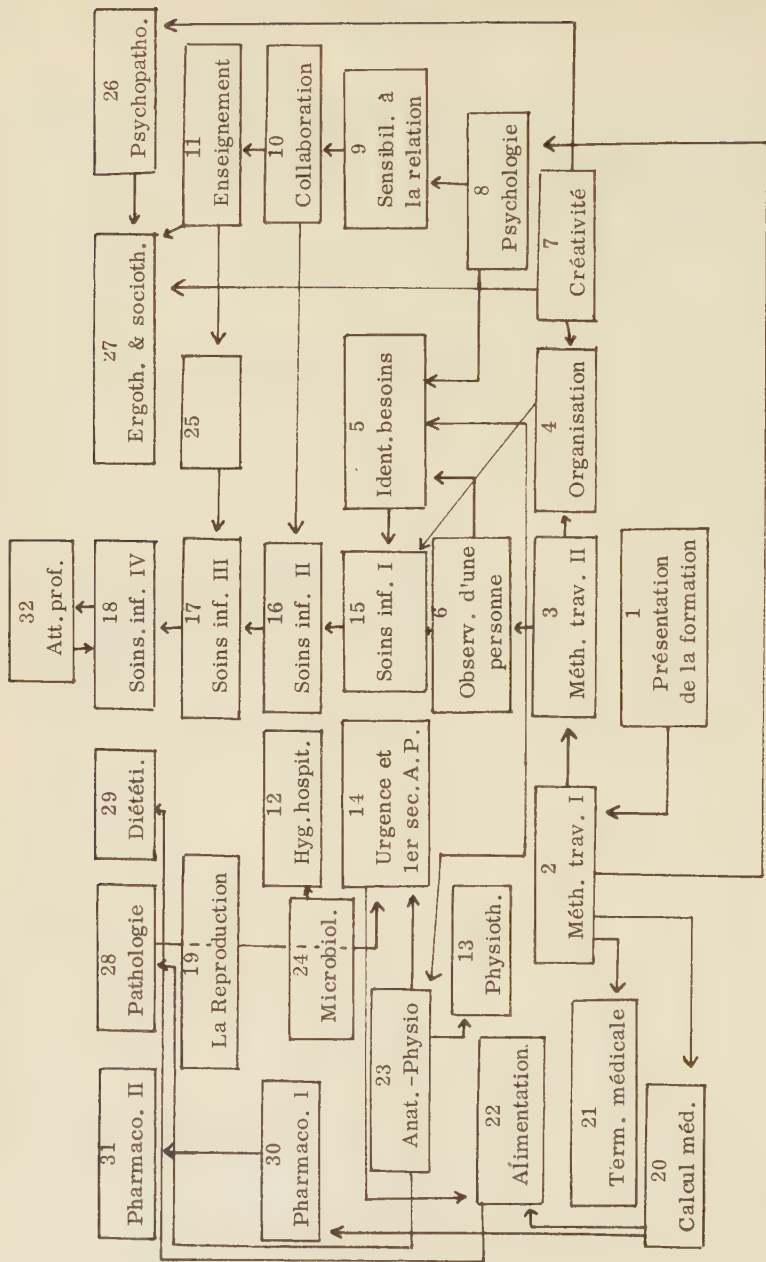
Les élèves de ce programme forment un groupe souvent très hétérogène: âge, expérience de vie, expérience professionnelle; le mode d'acquisition de chacun est très différent. Quelles solutions trouver à ce problème ?

Une des options de l'école se situe dans l'instauration d'un climat de confiance, d'honnêteté, de dialogue entre enseignant et enseigné. Comment l'inscrire dans le programme ?

Les raccords dans ce programme et la formation continue devraient bénéficier d'un minimum de perte de temps et d'argent. Comment le réaliser ?"

Le travail de définition des unités capitalisables fut articulé autour de cinq séances de travail avec les formateurs de cette section. Il a abouti à la présentation en novembre 1975 du premier programme de formation des infirmières-assistantes du Bon-Secours.

Nous présentons, à la page suivante, le graphe de cette formation.

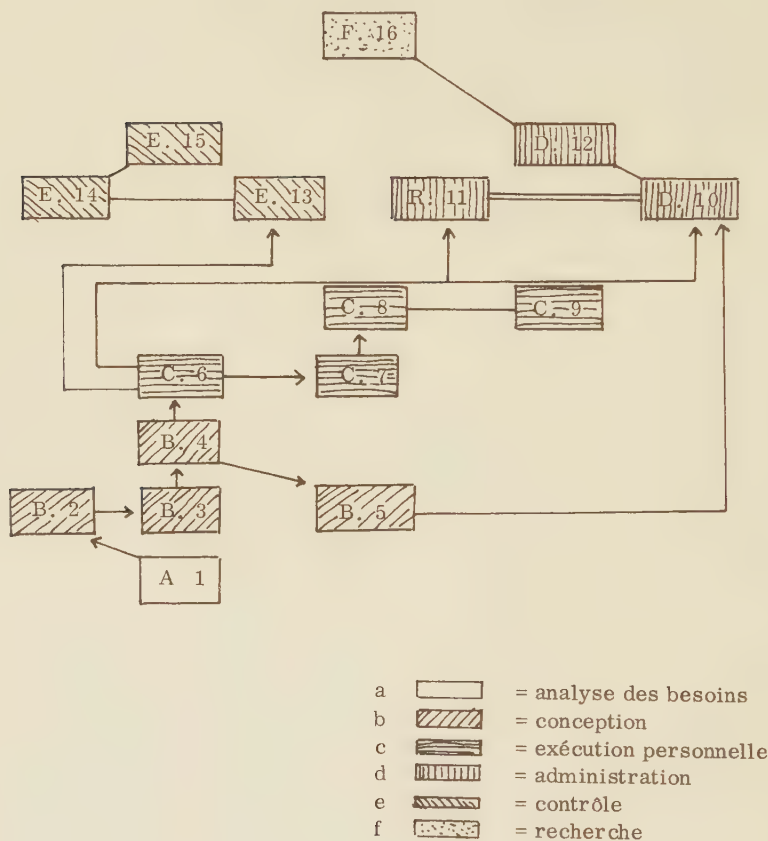


Système de formation des Infirmières-assistantes - Bon Secours

GRAPHE DU SYSTEME DE FORMATION DE FORMATEURS
D'ADULTES POUR L'INDUSTRIE, LE COMMERCE ET
L'ADMINISTRATION

Ce programme de formation par unités capitalisables est le fruit d'un travail de groupe composé de formateurs, d'enseignants universitaires et de responsables de formation dans les entreprises. Ce groupe avait pris le relais du groupe ICO du Groupe Romand d'Etude des Techniques d'Instruction. Ce programme en est resté à des propositions. Il n'a pas pu se réaliser au niveau d'institution précises faute de négociations sérieuses et suivies.

UNITES DE FORMATION POUR FORMATEUR D'ADULTES
DANS LE COMMERCE, L'INDUSTRIE ET L'ADMINISTRATION

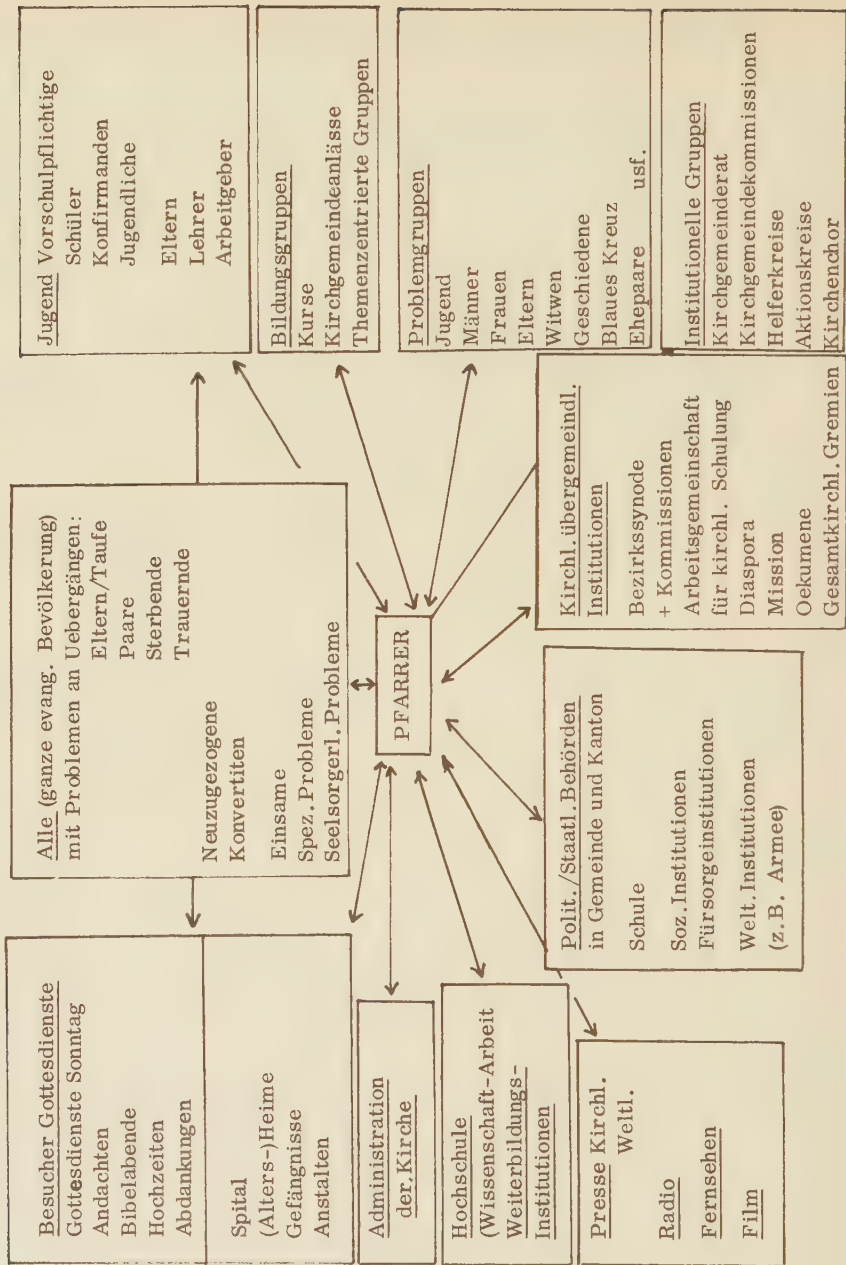


GRAPHES DU SYSTEME DE RECYCLAGE DES PASTEURS CANTON DE BERNE

Nous reproduisons dans les pages suivantes divers graphes et tableaux provenant du recyclage des pasteurs. Cette construction est pour nous intéressante à plus d'un titre:

- Elle se déroule selon notre méthodologie, mais sans notre intervention directe.
- Elle est plus une action de recyclage qu'une action de formation professionnelle proprement dite.
- Elle est évaluée par un de nos collègues enseignant universitaire.
- Comme on peut le constater à la lecture des tableaux, elle utilise complètement la méthodologie présentée dans les pages de cet ouvrage.

2) Mit wem hat es der Pfarrer in seiner Arbeit zu tun ?



3) Die Aktivitäten des Pfarrers

<u>Verkündigung:</u> Predigt, Gottesdienst Jugendgottesdienst Trauungen Abdankungen Andachten Bibelabende	<u>Diakonisch</u> <u>soziales Handeln:</u> <u>Gemeindeaufbau</u> <u>Gemeindeleitung:</u>	Einzelfallhilfe Hilfe an soz. Gruppen Gemeinwesenarbeit Mitarbeit in institutionellen Gremien Animation von Gruppen Schulung von Kadern Leitung von Sitzungen und Kommissionen Leitung von Mitarbeiterteams Planung Koordination von Aktivitäten Administration
<u>Unterricht:</u> Sonntagsschule Religionsunterricht (Schule 1. -9. Kl.) Konfirmantenunterricht Religionsunterricht an Gymnasien (Lebenskunde) Seminaren Gewerbeschulen	<u>Information</u> <u>Publizistik:</u>	Kirchenbote Presse Radio und Fernsehen Film
<u>Erwachsenen-Kurse</u> <u>bildung:</u> Vorträge Kirchgemeindeanlässe Themenzentrierte Gruppen Problemzentrierte Gruppen	<u>Administration</u> <u>Finanzen</u>	
<u>Seelsorge/</u> <u>Beratung:</u> Kontaktgespräche Kasualiengespräche Betreuungsbesuche Beratungsgespräche Spez. Seelsorge/Therapie Problemzentrierte Gruppen Therapeut. Gruppen		

4) Bildungsschwerpunkte für die Pfarrerweiterbildung

<u>3. Stufe</u> Weiterbildung und Ausbildung Schwerpunkt Verhalten		<u>2. Stufe</u> Weiterbildung des in der Ausbildung Erworbenen bzw. Ausbildung und Schwerpunkt Instrumente		<u>Persönlichkeitsbildung</u>	
Umwelt	Pflege, Betreuung	Kommunikation	Lernen + Lehren	Umgang mit Gruppen	- Fähigkeit des Findes der eigenen Berufsidentität - Fähigkeit der theologischen Reflexion über die eigene Arbeit - Konzeptionelle Klarheit - Didaktische Kompetenz - Kreativität - Teamfähigkeit
	Stärkung Veränderung		Administration Organisation Management		
<u>1. Stufe</u> Weiterbildung des in der Ausbildung Erworbenen Schwer- punkt - Inhalte		<u>Theologische Dis- ziplinen</u> Bibelwissenschaf- ten Kirchengeschichte Ethik, Konfessions- kunde, Religionen		<u>Verkündigung</u>	<u>Katechetik</u>
				<u>Seelsorge</u>	

5) Qualifikationen für die verschiedenen Handlungsfelder des Pfarrers

5.1. Qualifikationen für den kirchlichen Unterricht

Bibelkundliches

Grundwissen kurzfristig für die verschiedenen Unterrichtsstufen aktivieren können mit den: Ziel

Exegetisch historisches

- Lebensfragen der Schüler (Erfahrungen und Nöte) in der Auseinandersetzung mit Aussagen des Glaubens zu klären

Systematisch theologisches

- die Schüler mit dem Leben der Kirche (christlichen Gemeinde) bekannt zu machen

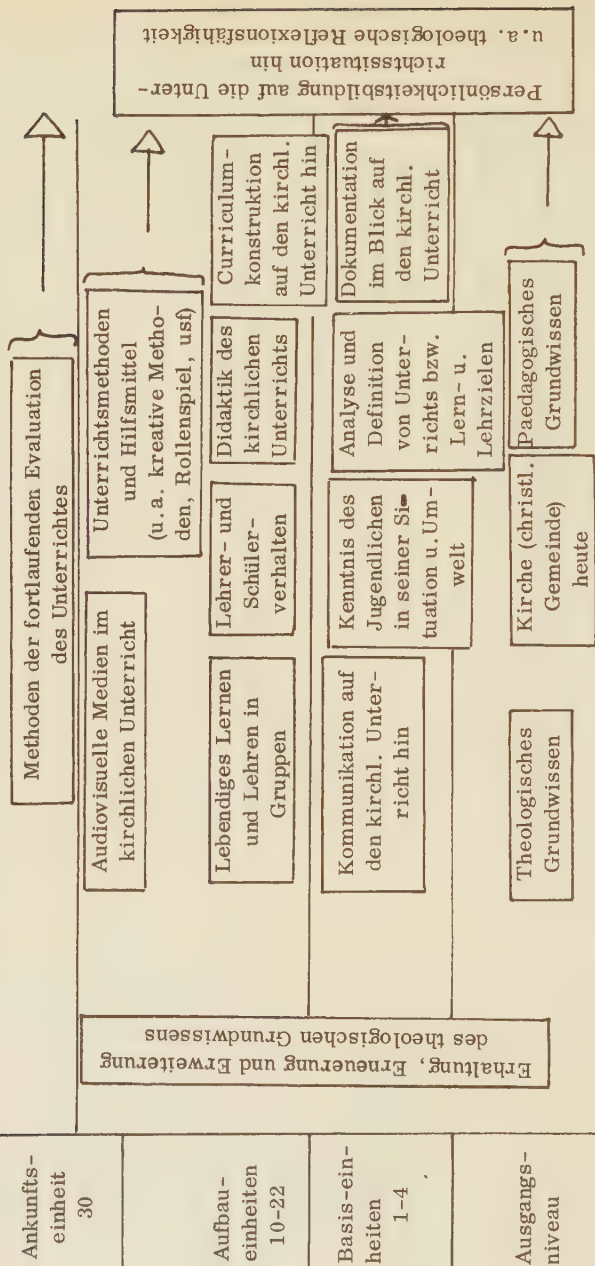
Paedagogisches

- zusammen mit den Schülern ein Stück christlicher Gemeinschaft exemplarisch zu erleben

Dazu sind folgende einzelne Qualifikationen nötig:

- Verfügen über das bibelkundliche, exegetisch-historische, systematisch theologische und paedagogisches Grundwissen
- Wissen, wo und in welcher Weise bibelkundliches, exegetisch-historisches, systematisch theologisches und paedagogisches Wissen kurzfristig ergänzt werden kann
- Entwicklungsstand und Fähigkeiten der Schüler erkennen können
- Den Unterricht dem Entwicklungsstand und den Fähigkeiten der Schüler entsprechend gestalten können
- Unterrichtsstunden, Blöcke, den gesamten Unterricht für eine bestimmte Schülergruppe (Klasse) sachgerecht planen können (Curricula)
- Verschiedenartige Unterrichtsmethoden anwenden können
- Lehrer- und Schülerverhalten bewusst wahrnehmen und im Blick auf das Erreichen der Unterrichtsziele modifizieren können
- Lebendiges Lernen und Lehren in Gruppen praktizieren
- Medien und zur Verfügung stehende Hilfsmittel für den Unterricht kennen und medien- bzw. sachgerecht anwenden können
- Einbeziehenkönnen der Familien- und Schulsituation in die Unterrichtsbemühungen
- Einbeziehenkönnen der (Kirch-) Gemeinde- ev. der Kirche in der Region - in die Unterrichtsbemühungen

6) Schwerpunkte der Lerneinheiten (auf den kirchlichen Unterricht hin)



7) Liste der Lerneinheiten (auf den kirchlichen Unterricht hin)

8.1. Basiseinheiten (grün)

- Einheit 1 Kommunikation I
2 Kenntnis des Jugendlichen in seiner Situation und Umwelt
3 Dokumentation auf den kirchlichen Unterricht hin
4 Zielformulierung

8.2. Aufbaueinheiten (gelb)

- Einheit 10 Sensibilisierung für das Leben und Arbeiten in Gruppen
11 Gesprächsführung I
12 Selbsterfahrung
13 Gruppenleitung I
14 Gruppenleitung II
15 Lehrer- und Schülerverhalten
16 Curriculum-Konstruktion
17 Didaktik des kirchlichen Unterrichts
18 Kreativität
19 Soziale Lernmethoden
20 Audiovisuelle Medien I
21 Audiovisuelle Medien II
22 Einbezug der Familien- und Schulsituation sowie der Gemeinde und der Kirche in der Region in die Unterrichtsbemühungen

8.3. Ankunftseinheit (rot)

- Einheit 30 Evaluation des kirchlichen Unterrichts

KOMMUNIKATION I

1) Umschreibung des Bereichs

Umgang mit Menschen, Kommunikation

2) Erwünschtes Endverhalten

1) Das Verhalten und die Gefühle eines Partners wahrnehmen und beobachten können

2) Sich in einen Partner einfühlen können
ihn verstehen

3) Mit einem Partner kommunizieren können (kognitiv und gefühls-
mässig)

3) Niveau der Ausbildung

Wissen, Verstehen, Anwendung

4) Ausführungsbedingungen

Im Rahmen der Aus- (bzw. Weiter-)bildung,

Mit den Mitarbeitern in allen Sparten,

In der Begegnung mit allen Gemeindegliedern, insbesondere im Unter-
richt und in der Seelsorge

5) Ausgangsniveau

Aufnahme in die Aus- (bzw. Weiter-)bildung

6) Ankunfts-niveau

Wie in 2), 3) und 4)

Integration in den Alltag

Einheiten 10 und 11

ANNEXE XI

EXEMPLE DE QUALIFICATIONS-CLES
SELON MERTENS

Le Docteur MERTENS avait, dans son rapport initial, donné des exemples que nous reproduisons

Qualification de base en tant qu'objectif de formation	Concrétisation	Véhicule, objet de l'étude
Pensée logique	Conclusion logique	Logique formelle, algèbre
Faculté d'analyse	Technique d'analyse	Linguistique, géométrie analytique
Pensée critique	Sens de l'argumentation et de la discussion	Dialectique
Pensée structurante	Classification	Hiérarchisation de phénomènes

Exemple pris dans les qualifications d'horizon:

Qualification d'horizon comme objectif de formation	Concrétisation	Véhicule, objet de l'étude
Connaissance des moyens d'information	Nature de l'information	Connaissance générale des informations
	Saisie de l'information	Etude générale des signes (sémantique) Gestion des bibliothèques, des media, statistiques
	Compréhension de	Etude spéciale des signes et des symboles Connaissance de base de la langue parlée, des symboles mathématiques, langages de programmation, croquis modèles, signaux, films bruits
		Connaissance de base des langues étrangères (anglais de base), structuralisme de la linguistique, langue technique (latin-grec-anglais) Connaissances structurales de base des plans et méthodes techniques
	Traitement de l'information	Lecture rapide, réduction des redondances de questions et d'informations Encouragement de la facilité d'élocution (langue maternelle), compréhension de la partie économique d'un journal, usage des recueils de formules, ouvrages de références, bibliographies, dictionnaires.

ANNEXE XII

Index des auteurs cités *

* Ne seront dans cet index que les auteurs cités dans le texte. Nous ne présenterons pas les auteurs cités dans les annexes.

A

ALTMAN	64, 66, 144, 145
ANTOINE	41, 44
ARCHANGELI	20
ARDOINO	161

B

BAECHTOLD	219, 220
BAILLY	170, 171
BARKE	106, 116
BERCOVITZ	143
BIANCHI	159
BLAKE et MOUTON	106, 116
BLOOM	22, 39, 43, 63, 70, 97, 192, 218
BOBBITT	38
BOURDIEU	23, 228
BOTEZ	20
BRIGHT	150
BROWAEYS	152

C

CARDINET	57, 143, 144, 152, 161
CAVIN	238
CHABAN-DELMAS	107, 116
CHANCEREL	14, 55, 116, 158, 159, 160, 161, 226
CHANCEREL et	
GONTHIER	14, 59, 61, 67, 69, 77, 78, 100, 116, 227, 238
CHAPANIS	64
COLOT	88, 100
COSNIER	197

COVALIOV	151
COX	39
CRISTIANI	20

D

DEBETAZ	158, 161
DELORS	108, 116
DOMINICE	101
DUCAN	56
DUMAZEDIER	52
DUVILLARD	165, 225

E

EIDE	90
ELIE	14
ELLIS	54

F

FAVERGE	151
FLANAGAN	102, 152
FORRESTER	59
FOUCAULT	35
FRAUHL	9
FREINET	22, 153
FREUD	127, 159
FRISCH von	160
FROMM	9

G

GAGNE	63
-------	----

GAIER	56
GALBRAITH	129, 159
GENDRE	152
GIBSON	54
GILBRETH	151
GILLET	145, 161
GLASER	41
GONTHIER	66
GOODLAND	39
GOODWIN	28, 29
GRIUDZEV	75
H	
HAMILTON	54
HARROW	63, 70, 97, 192
HOLMES	32
HUBERMAN	104, 116
J	
JACQUES	149
JAMES	159
JANNE	18, 25
JENSEN	34
JOLY	39, 44
JUDD	54, 56
K	
KATONA	54
KAUFMAN	159
KLAUSMEIER	28, 29

KRECH et	
CRUTCHFIELD	122
KRATHWOHL	39, 44, 63, 70, 97, 192
L	
LACAN	133, 160
LANDA	152
LAPASSADE	133, 150
LAPLANCHE	159
LAROCHE	27, 32
LENGRAND	52
LESNE et de MONT-	
LIBERT	66, 78, 142, 143, 144, 149, 150, 160, 177
LEVEUGLE	76
LEWIN	34, 127, 128, 158, 159, 225
LOBROT	150
LOURAU	117, 150
LUTTRINGER	109
M	
MAC LUHAN	154
MAGER	22, 40, 42, 44, 97
MERTENS	27, 32, 45, 48, 49, 50, 53, 57, 58, 59, 75, 158
MOBERG	18
MOLES	20
MONTMOLLIN de	57, 64, 72, 77, 116, 194
MORIN	116
N	
NATANSON	22, 25

NAVILLE	150
O	
OCHANINE	152
OGAY	238
OSGOOD	31, 56, 197

P	
PAGES	107
PAILLET	75
PAPALOIZOS	29
PASSERON	23, 228
PIAGET	63, 152
PONTALIS	159
PORCHER	159

R	
REGNIER	72, 194
REUCHLIN	39, 44
RICHTERICH	123, 124, 158, 159, 160, 226
ROGERS	107
ROUSSON	123, 158, 161

S	
SALLENAVE	108, 116
SCHULZ	56
SCHWARTZ	17, 41, 112
SCOTT	103
SEVE	159
SIMON	50, 76

SIPITANOU	158, 161
SKINNER	34, 74, 75
SMITH	197, 226
SNEATH	177, 226
SNYDERS	116
SOKAL	177, 226
SPENCE	56
STROUMZA	101

T

TAYLOR	9, 20
TEANJ	150
THORNDIKE	31, 56
TOSQUELLES	104, 116

W

WATSON	34
WHITMORE	42, 44
WILDEMAN	39

Z

ZAPAN	20
-------	----

TABLE DES MATIERES

<u>Introduction</u>	page 7
<u>Première partie</u> : Fondements théoriques (éducation permanente, psychologie de l'apprentissage, Objectifs pédagogiques, Qualification-clés)	15
<u>Chapitre I</u> : Le Concept d'éducation permanente, ses implications dans la construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables	17
1.1. - Egalité des chances et expression de soi-même	17
1.2. - Ecole et Permanence de l'Education	17
1.3. - Education permanente et Besoins de Formation	18
1.4. - Formation professionnelle et formation générale	19
1.5. - Principes des systèmes de formation dans une perspective d'Education Permanente	19
<u>Chapitre II</u> : Apport de la psychologie de l'apprentissage à la construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables	27
2.1. - Qu'est-ce qu'apprendre?	28
2.2. - Conséquences pour la construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables	29
<u>Chapitre III</u> : Les Objectifs pédagogiques: définition et taxonomies	33
3.1. - Modélisation du niveau pédagogique	33
3.2. - La notion d'objectif pédagogique	38
3.3. - généralités sur les objectifs pédagogiques	39
3.4. - Pourquoi définir les objectifs pédagogiques	40
3.5. - Qu'est-ce qu'un objectif pédagogique?	42
3.6. - Les taxonomies des objectifs pédagogiques	43
<u>Chapitre IV</u> : Les Qualifications-Clés et la Construction des Systèmes de formation par Unités Capitalisables	45
4.1. - Les Qualifications-Clés selon MERTENS	45
4.2. - Identification des Qualifications-Clés	50
4.3. - Modèle d'identification des qualifications-clés et construction des Unités Capitalisables. CHANCEREL - GONTHIER - 1973	59
<u>Seconde partie</u> : Méthodologie de Construction des systèmes de Formation par Unités Capitalisables	80
<u>Chapitre I</u> : Présentation générale de la méthodologie	81
1.1. - Définition de quelques notions et principes intervenant dans la construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables	81
	451

	page
1. 2. - Le processus de construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables	84
<u>Chapitre II: La notion de Contrat</u>	103
2. 1. - La notion de contrat dans la construction du système de formation	104
2. 2. - Le contrat - Niveaux et Contenu	107
2. 3. - Les négociations	112
2. 4. - Paroles, écrits, rites	114
<u>Chapitre III: Recueil de l'Information nécessaire à la construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables</u>	119
3. 1. - Besoins socio-politiques et Besoins individuels	120
3. 2. - Modèle RICHTERICH - CHANCEREL	123
3. 3. - Figurabilité, Censure et expression des besoins	126
3. 4. - Niveaux d'expression des besoins	129
3. 5. - Système d'apprentissage et analyse des besoins	131
3. 6. - Variables intervenant au niveau du recueil de l'information sur les besoins de formation	138
3. 7. - Modèle d'analyse des besoins (LESNE et de MONT LIBERT)	142
3. 8. - Analyse des relations de production	146
3. 9. - Articulation R présentation-Besoin	154
3.10. - La notion de qualification et de relation de production	155
3.11. - La notion de relation de production	156
<u>Chapitre IV: Intervention de Construction des systèmes de formation par Unités Capitalisables</u>	163
4. 1. - Circonstances et Analyse de la demande	163
4. 2. - Evaluation de la situation et première définition des rôles pour la construction des systèmes	165
4. 3. - Analyse des relations de production et définition des activités de production	170
4. 4. - Détermination des aires d'activité de production	176
4. 5. - Définition et Construction des Unités Capitalisables	181
4. 6. - Définition des rôles et processus de négociation	198
4. 7. - Présentation et mise en place du système de formation par Unités Capitalisables	218
4. 8. - Evaluation du système de formation	218
4. 9. - Résultats de l'application	219
<u>Conclusions</u>	231
Bibliographie	239
Index des figures présentées dans le texte	251

Annexes

<u>Annexe I:</u>	Taxonomies des objectifs pédagogiques, catégories d'apprentissage de Gagné et stades de développement (PIAGET, HAVIGHURST, ERIKSON, LOEVINGER)	255
<u>Annexe II:</u>	Contrats de formation	285
<u>Annexe III:</u>	Renseignements généraux, conditions générales, objectifs, filières et formation continue, rôles et fonctionnement du système de formation du séminaire cantonal de l'enseignement spécialisé du canton de Vaud	301
<u>Annexe IV:</u>	a) Généralité sur l'information dans les enquêtes de besoins b) Les biais et les erreurs expérimentales dans les enquêtes psycho-sociales	341
<u>Annexe V:</u>	Fiche d'orientation	355
<u>Annexe VI:</u>	Organigramme de l'école supérieure d'enseignement infirmiers de la Croix-Rouge Suisse	361
<u>Annexe VII:</u>	Relation de production de l'infirmière enseignante	365
<u>Annexe VIII:</u>	Présentation des différents axes de formation (ESEI)	369
<u>Annexe IX:</u>	Objectifs de la formation des infirmières-chefs et infirmières enseignantes: système d'unités capitalisables	373
<u>Annexe X:</u>	Graphes de systèmes de formation par unités capitalisables	425
<u>Annexe XI:</u>	Exemple de Qualifications-clés selon MERTENS	439
<u>Annexe XII:</u>	Index des auteurs cités	443
	Table des matières	451

